

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФГБОУ ВПО Пермский государственный национальный исследовательский университет  
ООО «Учебный центр “Информатика”»

## **ОБЩЕСТВО НА РУБЕЖЕ ЭПОХ: СОВРЕМЕННОСТЬ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦИАЛЬНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

### **Часть 2. Психология и педагогика**

Материалы заочной всероссийской с международным участием  
научно-практической конференции  
(25–30 декабря 2012 г.)

Пермь 2013

УДК 101.1:316 + 159.9 + 37.01 + 33 + 93/94 + 008  
ББК 87.6 + 88 + 74 + 65 + 63 + 73

Научные редакторы – к. филос. н. *К.В. Патырбаева, Е.Ю. Мазур*

**Общество** на рубеже эпох: современность через призму социальных и гуманитарных наук: материалы заочной всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студ., асп., молодых ученых, педагогов и преподавателей (25–30 декабря 2012 г.): .): в 4 ч. / науч. ред. К.В. Патырбаева, Е.Ю. Мазур; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2013. – Ч. 2. Психология и педагогика. – 172 с.

ISBN 978-5-7944-2059-3 (ч.2)  
ISBN 978-5-7944-2057-9

Представлены материалы заочной всероссийской с международным участием научно-практической конференции (25–30 декабря 2012 г.) «Общество на рубеже эпох: современность через призму социальных и гуманитарных наук», организованной Пермским государственным национальным исследовательским университетом при партнерской поддержке ООО «Учебный центр “Информатика”».

В конференции приняли участие специалисты из Москвы, Санкт-Петербурга, Кирова, Владивостока, Хабаровска, Магадана, республики Хакасия, Ульяновска, Оренбурга, Якутска, Красноярска, Дзержинска, Краснодарского края, Перми и Пермского края. Международное участие представлено учеными из Объединенных Арабских Эмиратов и Украины.

В сборник включены статьи, посвященные решению актуальных вопросов современного социально-гуманитарного знания – философии, культурологии, психологии, педагогики, филологии, юриспруденции и др.

Адресовано широкому кругу читателей, интересующихся вопросами развития науки, современного социально-гуманитарного знания.

**УДК 101.1:316 + 159.9 + 37.01 + 33 + 93/94 + 008**  
**ББК 87.6 + 88 + 74 + 65 + 63 + 73**

Печатается по решению оргкомитета конференции

**Организационный комитет конференции:**

Канд. филос. наук, ст. преп. каф. философии ФГБОУ ВПО Пермской ГСХА, ст. преп. каф. прикладной математики и информатики, докторант каф. философии ФГБОУ ВПО ПГНИУ *К.В. Патырбаева (г. Пермь)*; к. культурологии, зав. каф. философии ФГБОУ ВПО Пермской ГСХА *Л.Л. Леонова (г. Пермь)*; д. филос. н., проф. каф. философии ФГБОУ ВПО Пермской ГСХА *Кукьян В.Н. (г. Пермь)*; ст. преп. каф. спец. психологии ФГБОУ ВПО ДВГГУ *Е.Ю. Мазур (г. Хабаровск)*; д-р физ.-мат. наук, проф., зав. каф. прикл. матем. и информ. *С.В. Русаков (г. Пермь)*; педагог-психолог высшей квалификационной категории *М.И. Патырбаева (г. Пермь)*

ISBN 978-5-7944-2059-3 (ч.2)  
ISBN 978-5-7944-2057-9

© Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2013

## Часть 2. Психология и педагогика

### Направление «ПСИХОЛОГИЯ»

Мазур Е.Ю.

*Старший преподаватель кафедры специальной психологии  
Дальневосточного государственного гуманитарного университета  
г. Хабаровск, Россия*

#### РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Многочисленность исследований в области рефлексии обусловлена тем, что рефлексивные процессы включены в регуляцию практически всех сфер человеческой активности. Различные концепции и подходы лишь подтверждают сложность и специфику свойства рефлексивности – базового личностного свойства, играющего важную роль в организации психических процессов и формирования осознанной регуляции деятельности человека. В зависимости от принадлежности к тому или иному направлению исследования зависит определение состава, а также природа рефлексивных процессов. Анализ литературы и систематизация фундаментальных психологических подходов к пониманию рефлексии как психического процесса и рефлексивности как личностного свойства, позволяют рассмотреть их особенности и сущность [1;2;3].

Суть деятельностного подхода состоит в рассмотрении рефлексии как компонента структуры деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Я. Большунов, А.Н. Зак и др.). В рамках этого подхода анализируется роль рефлексивных процессов в структуре деятельности, состав и строение «рефлексивного действия». Согласно взглядам А.Н. Леонтьева о строении человеческой деятельности, рефлексия может рассматриваться как действие, то есть как процесс, который направляется представлением о результате, который должен быть достигнут человеком [4]. Рефлексия есть намеренное осознание человеком логической формы своего действия, специфическое обращение человека к схеме собственного действия, к плану его построения, особая активность, направленная на установление действительно необходимых, закономерных ориентиров. Рефлексивное действие выступает условием переноса, который характеризуется возможностью достигать одной и той же цели в разных условиях. Рефлексивное действие выступает условием обобщенного теоретического способа решения задачи. Следовательно, психологически рефлексия – это действие, направленное на выяснение оснований собственного способа решения задачи с целью его обобщения (теоретизации). В рамках данной парадигмы выделяют следующие функции рефлексии в деятельности: оценка и санкционирование формирующихся в деятельности продуктов и процессов их порождения и контроль за реализацией этих процессов [5]. По мнению автора, рефлексивными являются только процессы, включающие объяснение оснований той или иной оценки или санкции и объяснение критериев, по которым осуществляется контроль. При этом выделяются три формы

рефлексии в деятельности: 1) рефлексивные акты осуществляются в отношении продуктов и результатов деятельности, а процессы становления продуктов не рефлексивны; 2) рефлексия принимает форму контроля за процессами становления продуктов деятельности; 3) рефлексия приобретает продуктивную функцию в том смысле, что она связывается с предвосхищением и созданием условий развёртывания тех или иных рефлексивных стратегий [5]. Рефлексия выступает в качестве механизма развития и регуляции деятельности, а деятельность является предметом рефлексии. Рефлексия рассматривается в качестве действия, направляемого представлением о результате, который, в итоге, должен быть достигнут; действия, служащего для корректировки настоящей деятельности, а также предназначенного для планирования перспективной деятельности. Рефлексия – это действие, направленное на выяснение оснований собственного способа осуществления активности. Соотнесение категорий «рефлексия» и «деятельность» заставляет по-иному посмотреть на природу рефлексии и уровень организации этого явления по сравнению с другими психическими процессами и свойствами. Следовательно, деятельностный подход к изучаемому феномену позволяет рассматривать рефлексивное действие при познании своего внутреннего мира и при познании внешнего мира, в том числе и внутреннего мира других людей, как единую психологическую реальность – рефлексивное действие [1].

Заслуживают внимания исследования рефлексии в контексте проблематики *психологии мышления* (В.В. Давыдов, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семёнов, В.Ю. Степанов и др.), изучение рефлексивных закономерностей организации *коммуникативных процессов* (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, А. Лимпан), анализ рефлексивных феноменов в структуре *совместной деятельности* (В.А. Недоспасова, А.Н. Перре-Клемон, В.В. Рубцов). В рамках личностного направления рефлексивное знание рассматривается как результат осмысления своей жизнедеятельности (Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, А.Ф. Лазурский). Генетическое направление исследования рефлексии представлено условно двумя линиями: развитием рефлексивности в структуре мыслительных процессов и формированием рефлексии как специфического образования в структуре личности (Ж. Пиаже, Ю.В. Громыко, Н.И. Льюрия, В.В. Барцалкина, В.И. Слободчиков).

В пределах «системомыследеятельностного» подхода рефлексия выступает как форма мыследеятельности (А.А. Зиновьев, В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий). В этом подходе рефлексия понимается, как процесс и структура деятельности, и, как механизм естественного развития деятельности. Согласно мнению Г.П. Щедровицкого, рефлексия выступает «принципом развёртывания схем деятельности», важнейшим моментом в механизмах развития деятельности, то есть «моментом, от которого зависят все без исключения организованности деятельности». При этом рефлексия характеризуется как «рефлексивный выход», то есть переход деятеля с внутренней позиции, на которой он находился, когда выполнял ту или иную

деятельность, на внешнюю рефлексивную позицию, по отношению к которой прежние деятельности, выполняемые индивидом, выступают «в качестве материала анализа, а будущая деятельность – в качестве проектируемого объекта». Необходимость рефлексии, по мнению автора, возникает в том случае, когда деятельность индивида протекает неуспешно, то есть когда «либо он получает не тот продукт, который хотел, либо не может найти нужный материал, либо вообще не может осуществить необходимые действия». В этой ситуации деятель ставит перед собой вопросы, обращённые к его деятельности: почему она не получилась, и что нужно сделать, чтобы добиться успеха. Перейдя в позицию новой деятельности, индивид обретает средства «строить смыслы», исходя из которых, понимает и описывает прежнюю деятельность. Вторая деятельность рефлексивно «поглощает» первую как материал [6;7]. Когнитивная и метакогнитивная парадигма исследования рефлексивных процессов (В.Н. Азаров, В.Я. Буторин, В.Н. Дунчев, М.С. Егорова, М.А. Холодная, У. Брюер, И. Каралиотас, М. Келлер, М. Кэплинг, Дж. Флейвел и др.), получила наиболее мощное развитие в зарубежной психологии. В рамках этого направления рефлексивность рассматривается не только как когнитивно-стилевая характеристика, и но как базовый регулятивный компонент метакогниции [2]. У. Брюер определяет рефлексивность как способность к мышлению о мышлении, к мониторингу и контролю умственных действий. Автор выделяет следующие рефлексивные навыки: предвидение вариантов исхода проблемной ситуации, перепроверка хода решения задачи, генерализация полученных решений на более широкий спектр проблемных ситуаций [8].

И. Каралиотас в рамках активности субъекта выделяет три типа ситуаций, «запускающих» рефлексивные процессы: неопределённость, препятствие и неожиданное для индивида развитие ситуации [1]. Канадский исследователь М. Феррари [9], анализируя уровни организации рефлексивных процессов в структуре психики, предлагает следующую иерархию психических процессов:

- 1) аналитический уровень первичных познавательных процессов, частично доступный контролю со стороны сознания;
- 2) рефлексивный уровень, который составляют процессы сознательного контроля когниции;
- 3) уровень метасознания, отвечающий за сознательное построение жизненного пути индивида. К процессам данного уровня М. Феррари относит рефлексии второго и более высоких порядков.

Исследователи отмечают, что во взглядах на формирование рефлексивных процессов в американской психологии сложились два основных направления: развитие рефлексии в структуре самооценки и рефлексия как автономное образование в структуре личности [8].

Д. Шэнк полагает, что о сформированности рефлексивных процессов может идти речь, когда в структуре самосознания сложились такие функции как самооценивание, самоатрибуция и самоадаптация [1].

К. Лин, указывая на относительную автономность рефлексивных процессов в структуре психики, формулирует стратегии их целенаправленного формирования у подростков и взрослых:

- экспликация стратегий решения мыслительных задач;
- направление внимания на отслеживание мыслительных операций;
- обучение «рефлексивной интроспекции»;
- создание коммуникативных ситуаций, в рамках которых должны быть задействованы рефлексивные процессы;
- подражание модели [2].

И. Каралиотас, различая рефлексю над действием (ретрорефлексию) и рефлексю в действии, подчёркивает особую роль рефлексии в структуре действия. Он отмечает: «Именно включение рефлексивных функций в действие ставит индивида в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности» [1, с. 48].

Рефлексия, метапознание рассматриваются в большинстве работ как процессы, предполагающие мониторинг, регуляцию, контроль субъекта над своими познавательными процессами. Критерии отличия метапознания и рефлексии различаются в зависимости от подхода исследователя.

Так, Д. Дэниелс предлагает рассматривать рефлексю как глагол, обозначающий процесс мышления о мышлении, а метапознание как существительное, обозначающую некоторую включённость субъекта в процесс своего мышления [8]. В американской психологии термин рефлексия в отношении к познанию был определён Дж. Дюэйем как целенаправленное осознание познавательных процессов [9]. Рефлексивное познание также определяется как активное самонаблюдение за тремя ключевыми регулятивными аспектами познания – его мониторингом, регуляцией и мотивацией. В практической деятельности рефлексивная позиция по отношению собственной деятельности отличает новичка от эксперта-профессионала. Процесс рефлексии включает в себя и соотнесение нового опыта с параметрами внешней среды и внутренними психологическими характеристиками субъекта [8].

С точки зрения Д. Дэниелса метапознание и рефлексия тесно взаимосвязаны и только в этой взаимосвязи обеспечивают полноценный процесс приобретения опыта. Рефлексия и метапознание – это средства внутренней обратной связи, благодаря которым существует несколько уровней освоения мира. Рефлексия выступает своеобразным методом, способом существования и осуществления метапознания, «ключом» к его субъективному «открытию» и обогащению. Кроме того, не все люди в своей деятельности целенаправленно используют рефлексивные стратегии. Метакогнитивно-одарённые люди намного быстрее становятся экспертами-профессионалами в любом виде деятельности, поскольку способны воспринимать и удерживать в поле сознания всю область знаний, в которой они специализируются. Любая возникающая проблема репрезентируется

сразу на нескольких когнитивных уровнях, её решение полностью осознаётся и отслеживается [8].

Р.Мун указывает на следующие преимущества, которые даёт рефлексивное познание:

- рефлексия замедляет процесс познания, обращая человека к предыдущим этапам познавательной деятельности этим улучшая восприятие и обработку поступающей информации, в особенности её запоминание, последующее воспроизведение, многообразнее и прочнее связывая её с другими элементами опыта;

- рефлексия способствует лучшему усвоению знаний через его персонификацию, включению в пространство личного опыта. Процесс рефлексирования даёт эффект «переживания знания» через аффективный компонент (когнитивные эмоции);

- рефлексия является основным способом развития метапознания – включённости субъекта в процесс своего познания и осознания его особенностей и закономерностей [8].

Р. Аткинс и П. Мерфи выделяют следующие метакогнитивные функции, для осуществления которых необходимо участие рефлексивных процессов: целеполагание, представление результата деятельности, отбор релевантных целей стратегий, планирование действий, мониторинг, оценка результативности стратегий и их модификация в процессе деятельности, осознание мотивации и самомотивирование, регуляция эмоциональных состояний [8]. Таким образом, как современное психологическое направление метакогнитивизм проблему рефлексии выводит на новый уровень осмысления, в частности, необходимость дифференциации самого процесса рефлексии на систему соорганизованных между собой рефлексивных процессов – от «унитарной» трактовки рефлексии к её *полипроцессуальной* трактовке [8].

Хронологически ещё более ранним направлением зарубежной когнитивной психологии, чем метакогнитивизм, является изучение *когнитивных стилей* как индивидуальных характеристик процесса познания. Когнитивный стиль определяется как «относительно устойчивая индивидуальная способность познавательных процессов субъекта, выражающаяся в используемых им познавательных стратегиях» [1, с. 49]. Многие сторонники когнитивного подхода выделяют полярные когнитивные стили: аналитичность – синтетичность, полезависимость – полenezависимость, импульсивность – рефлексивность и др.

Дж. Ройс разделяет все стили на аффективные, аффективно-когнитивные и импульсивность-рефлексивность, не относимую ни к одной из групп. Автор также разделяет все стили по способу получения информации на эмпирические, рациональные, метафизические [9]. Нужно отметить, что дихотомию стиля импульсивность – рефлексивность впервые выделил Н. Коган - представитель Менингеровской школы психологов. Было показано, что рефлексивность - импульсивность связана с большим количеством

поведенческих характеристик и особенно с интеллектуальной успешностью [10]. Параметр «импульсивность - рефлексивность» характеризует процессуальную сторону деятельности по двум характеристикам: скорости выполнения и количеству совершаемых ошибок. Импульсивные личности склонны осуществлять деятельность быстро, допуская при этом значительное количество ошибок, рефлексивные – медленно и с высокой степенью точности. Как отмечает в своём исследовании М. А. Гулина, рефлексивные личности более полнезависимы, чем импульсивные. У них выше устойчивость внимания, они эффективнее используют обратную связь, имеют лучшую зрительную и слуховую кратковременную память. Согласно М.А. Гулиной, такие люди более доминантны. Но они и тревожнее, особенно в отношении качества своей деятельности, боятся ошибок [11]. М.С. Егорова полагает, что биологическую основу формирования данного стиля составляют нейродинамические особенности регуляции познавательной деятельности, имеющие 50-процентную наследственную обусловленность и складывающиеся к концу младшего школьного возраста [12].

Когнитивно-стилевые особенности рассматриваются как личностные образования, обладающие значительной генерализованностью, проявляются в широком диапазоне поведенческих актов, что, по мнению А.В. Карпова, является основанием для их интерпретации как личностных факторов высокого порядка [9]. Кроме того, данный подход «расширяет» традиции понимания когнитивного стиля, что даёт возможность исследования стиливых параметров индивида при анализе личностных особенностей.

Понимание рефлексии в отечественной психологии в рамках когнитивного направления существует как в узко когнитивистском, так и в более широком общепсихологическом плане [1, с. 50]. К первому направлению можно отнести работы М.С. Егоровой, В.Н. Дунчева, В.Я. Буторина, В.Н. Азарова и др. Так, В.Н. Дунчев помимо дихотомии рефлексивность – импульсивность, выделяет дополнительный параметр этого стиля: понятийную дифференцированность – недеференцированность [13].

В.Я. Буторин, исследуя уровни организации процессов и переработки информации, определяет роль и функции рефлексии в этом процессе [14]. Автор разделяет предметный и реальный уровни сознания. Первый уровень - предметный - характеризуется усвоением человеком поступающей извне информации о предметах и явлениях природной и социальной среды и включением их в систему знаний. Второй - рефлексивный - предполагает осознание: а) факта воздействия социальной информации; б) её роли и места в жизнедеятельности человека; в) трансформацию с помощью рефлексии полученной информации в собственно знания.

В.Н. Азаров в рамках узкого понимания рефлексивности как отдельного когнитивного стиля расширяет его внутренне содержание до уровня комплекса импульсивность – рефлексивность. По мнению автора, в состав данного комплекса входят как личностные (беззаботность, сила супер-Эго,



волевой самоконтроль, общая дифференцированность личности), так и когнитивные элементы (аналитичность на уровне восприятия, преобладание символического операционального мышления, независимость от перцептивного материала в создании стратегий решения перцептивных и когнитивных задач, структурированность в переживании внешнего мира). В.Н. Азаров отмечает взаимосвязанность рефлексивности с такими стилевыми чертами, как аналитичность, вербальность и полнезависимость, в рамках единого комплекса более высокого порядка. Таким образом, автор указывает на сложность структуры свойства рефлексивности, включающей как личностные, так и когнитивные компоненты [15;16]. Общепсихологическое понимание рефлексивных процессов в рамках когнитивного подхода привело к созданию «расширенной» когнитивной парадигмы исследования познавательных стилей в отечественной психологии. Сторонники этой парадигмы рассматривают психику как сложную систему, состоящую из различных взаимосвязанных подсистем, где важнейшее место занимает когнитивная подсистема, внутри которой реализуются познавательные процессы и способности личности.

Широкое понимание рефлексии в данной парадигме представлено в работах М.А. Холодной, где рефлексия рассматривается в рамках «феноменологической» концепции интеллекта как формы организации ментального опыта [17]. Определяя место рефлексивных процессов в рамках ментальных структур и обозначая эти процессы как «метакогнитивный опыт», вслед за представителями метакогнитивизма, М.А. Холодная в качестве базисных способностей, необходимых для реализации рефлексивных функций, ссылается на группу интегральных психических процессов второго порядка, представляющих собой регулятивный инвариант, необходимый для реализации любой развёрнутой деятельности. [1;18;19]. А.В. Карпов замечает, что «рефлексивные процессы, оставаясь метакогнитивными по своей природе, являются по уровню своей организации ещё более обобщёнными, чем каждый из метакогнитивных процессов» [1, с. 52]. Таким образом, благодаря развитию метакогнитивного направления стало возможным с опорой на критерии метакогнитивизма (наличие в объекте нескольких регулятивных уровней; признание факта, что мозг как система, создаёт «модели» внешней и внутриспсихической реальности и усложнение этих моделей в процессе онтогенеза; существование феноменов метапознавательной деятельности), исследование познавательных процессов, а также и всей личности. При исследовании когнитивных стилей, в частности, рефлексивности исследователями фиксируются связь с другими личностными и когнитивными элементами. Рефлексивность входит в когнитивную подсистему и выступает базовым регулятивным компонентом метакогниции психики как сложного явления.

В рамках жизнедеятельностного подхода к изучению рефлексивности, рефлексия определяется как механизм внутриличностного отслеживания, степень развития которого предопределяет так называемый «уровень

проживания жизни» индивидом. В данном подходе рефлексия представляет собой механизм и одновременно необходимое условия личностного роста и развития, поскольку предполагает осознание и принятие противоречивых внутриличностных структур. Наиболее глубоко данная проблема отразилась в работах отечественных психологов. Так, А.Ф. Лазурский практически первым поставил проблему «уровня существования» [20;21]. Таким образом, можно говорить о дезадаптивном, низкорефлексивном и высокорефлексивном уровнях существования личности. Собственно категория жизнедеятельности и проблема её построения и организации освещается в работах К.А. Альбухановой-Славской. Автор впервые вводит понятие «жизнедеятельность» и определяет его как общественно-обусловленный процесс реализации личностью своей жизненной стратегии [22]. Жизненная стратегия представляет собой результат осмысления человеком своих индивидуальных особенностей, статусных и возрастных возможностей, притязаний и соотнесения их с требованиями общества и окружающей среды. Эффективность жизненной стратегии определяется тем, в какой мере человек является субъектом своей жизни. Все люди условно могут быть расположены на континууме между полюсами экстенсивного и интенсивного построения жизнедеятельности. Экстенсивный способ построения жизненного пути характеризуется неадекватным распределением психических сил, сниженной возможностью самовыражения и развития, построением неоптимальных жизненных стратегий. Интенсивный полюс жизнедеятельности представляет собой разумное, плодотворное применение психических сил, способность вырабатывать осознанные, адаптивные жизненные стратегии.

Концепции жизнедеятельности К.А. Альбухановой-Славской созвучны и более поздние работы отечественных психологов, в частности, оригинальная концепция «типологии жизненных миров» Ф.Е. Василюка [23]. Жизненный мир в этой концепции является «побудителем и источником жизнедеятельности обитавшего в нём существа» и имеет внешний и внутренний аспекты. Внешний аспект может быть лёгким или трудным, внутренний – простым и сложным. В соответствии с этим выделяются четыре основных мира или уровня проживания жизни. На четвёртом уровне (внутренне сложный, внешне трудный, новообразование - воля как основа целостности личности) субъект выстраивает замысел о себе и своей жизни и активно воплощает эти замыслы. Творчество становится на этом уровне основной формой деятельности субъекта; при этом творчество понимается как сознательное, целенаправленное преобразование субъектом себя и окружающей среды в ходе реализации жизненного замысла. Значение рефлексивных процессов здесь особенно велико. Путь деятельности к цели затруднён внешними препятствиями и осложнён внутренними колебаниями.

Таким образом, понятие рефлексии в методологическом плане является весьма сложным и дискуссионным. Однако практически все авторы

отмечают несомненную связь рефлексии с психическими процессами и механизмами саморегуляции деятельности.

#### Литература

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности, 2004.
2. Карпов А.В., Скитянева И.М. Психология рефлексии, 2002.
3. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31-40.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность, 2004.
5. Большунов А.Я., Молчанов В.А., Трофимов Н.Г. Динамика рефлексивных актов в продуктивной мыслительной деятельности // Вопросы психологии. – 1984. - № 5. – С. 117-124.
6. Щедровицкий Г.П. Избранные труды, 1995.
7. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и её проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т.1. № 1. С. 45-56.
8. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход, 2011.
9. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности, 2005.
10. Цырельчук Н.А. Рефлексивное управление, 2008.
11. Гулина М.А. Проявление характеристик внимания в индивидуальном стиле деятельности при различных свойствах темперамента, 1987.
12. Егорова М.С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 12-23.
13. Дунчев В.Н. Исследование когнитивных стилей в связи с проблемой креативности: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985.
14. Буторин В.Я. Роль и структура рефлексии в информационно взаимодействии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов: Тез. науч. конф. Новосибирск, 1986. С. 157-158.
15. Азаров В.Н. Проблема диагностики импульсивности как фактора индивидуальных различий в зарубежной психологии // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. М., 1979. С. 34-42.
16. Азаров В.Н. Стиль действия: рефлексивность – импульсивность // Вопросы психологии. 1982, № 3. С. 121-126.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования, 1997.
18. Карпов А.В. Общая психология субъективного выбора, 2000.
19. Карпов А.В. Психологический анализ трудовой деятельности, 1988.
20. Лазурский А.Ф. Классификация личностей, 1925.
21. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах, 1995.
22. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни, 1991.
23. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций, 1989.

**Романова Е.С.**

*К. филол.н., доцент кафедры общественных наук Филиала Российского государственного университета туризма и сервиса в г. Смоленске  
Магистрант факультета экстремальной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета  
г. Смоленск, Россия*

## **СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ГРАЖДАНИНЕ**

Становление цельной личности, её мировоззрения осуществляется в первую очередь под воздействием обучения и воспитания как целенаправленных процессов. Каждая воспитательная система несёт в себе отпечаток времени и социально-политического строя. В целях и задачах, которые она выдвигает, воплощаются идеалы человека данной эпохи. На протяжении всей истории развития человечества главную роль в воспитании индивида отводили семье, социуму, государству, обществу, церкви. Ведущим для каждой из воспитательных систем является ориентация на формирование гражданина, способного и готового жить в современном для него обществе. Поэтому социальные представления об окружающем мире, других людях и себе даются в рамках некой культурно-исторической системы значений и смыслов.

В России упоминание термина «гражданин» восходит к 1703 году (Л.Ф. Магницкий, русский математик, педагог, преподаватель математики в Школе математических и навигацких наук в Москве). Одним из первых руководств по граждановедению стала книга «О должностях человека и гражданина», в которой встречаются такие понятия, как «гражданин», «человек», «должность человека».

В современных исследованиях понятие «идеальный гражданин» рассматривается: 1) в историческом плане: становление и развитие идеала гражданина в наследии просветителей России XVIII века [6]; 2) как взаимосвязь гражданской и религиозной идентичности в структуре личности с экономическими установками и представлениями [3]; 3) с точки зрения включённости человека в жизнь общества [1]; 4) с позиций разработки модели гражданской грамотности студентов через формирование их представлений о гражданине, гражданском обществе, гражданственности, социальной системе, социальном порядке, а также через формирование системы ценностей, регулирующих мотивы гражданского поведения, через формирование непосредственно опыта гражданского поведения [2]; 5) в рамках изучения гражданского сознания украинских студентов психосемантическими методами [8].

В основном идеальный гражданин предстаёт как субъект деятельности, наделённый правами и обязанностями, занимающий определенную социальную позицию, соответствует духовным приоритетам общества. Поэтому в сознании современной молодёжи в большей степени отражаются только такие качества.

Наше исследование было направлено на проведение анализа социальных представлений (далее СП) студенческой молодёжи об идеальном гражданине (далее ИГ). Вслед за С. Московичи под социальными представлениями мы понимаем идеи, мысли, образы, ценности, знания и практики, разделяемые людьми и формирующиеся в социальных взаимодействиях [4;5].

В этом исследовании принимали участие 65 студентов в возрасте от 17 до 27 лет, обучающихся по программам среднего профессионального образования в ОГБОУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств» и в Филиале ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса» в г. Смоленске, из них 77 % девушек (48 чел.) и 23 % юношей (17 чел.). Средний возраст всех опрошенных составил 19 лет. Учитывались возраст, пол.

Настоящее исследование проводилось в декабре 2011 года и включало 3 этапа. На первом этапе выявлялось содержание СП студентов об ИГ, а также учитывалось отражение в сознании студентов СП о гражданской принадлежности. В качестве методики исследования был применён опросник открытого типа, разработанный и предложенный М. Kuhn, Т. McPartland и адаптированный А.А. Вдовенко к целям исследования [1, с. 12]. Респондентам предлагалось продолжить предложение «Гражданин – это ...». Обработка полученных данных проводилась посредством контент-анализа.

Анализ и обобщение результатов позволили сгруппировать все полученные дескрипторы по следующим категориям: 1) «Человек» – 48 %; 2) «Член общества, “борец” за общественные интересы» – 13 %; 3) «Государство» – 10 %; 4) «Патриотизм» – 8 %; 5) «Законопослушание» – 7 %; 6) «Проживающий на территории страны» – 6 %; 7) «Семья» – 3 %; 8) «Личность» – 4 %; 9) «Самоидентификация» («Я») – 2 %; 10) «Род деятельности» – 1 % и 11) «Источник информации» – 1 %.

На 1-м месте оказалась категория «Человек», образованная посредством дескрипторов, которые также были распределены по подгруппам (в основе концепция отношений В.Н. Мясищева): 1) черты характера, выражающие отношение к другим людям (толерантный, порядочный, гуманный, открытый, добрый относительно и др.) – 33 %; 2) характеристики, обозначающие принадлежность к человеческому роду (собственно слово «человек» встретилось 19 раз, затем «индивид» – 2 раза, по 1 разу – «субъект», «объект», «каждый безработный»; «ребёнок, который только родился»; «мужчина, женщина, ребёнок», «он») – 27 %; 3) свойства характера, определяющие отношение к делу, деятельности, труду (целеустремлённый, ответственный, энергичный, деятельный, добросовестный и др.) – 18 %; 4) черты, выражающие отношение к себе, к своему состоянию (аскетичный, здоровый, с чувством собственного достоинства и др.) – 11 %; отдельно была выделена следующая подгруппа: 5) свойства, подчёркивающие общекультурный уровень человека (образованный, воспитанный, читающий, с широким кругозором, уважающий классическое искусство и др.) – 12 %.

2-е место в иерархии СП студенческой молодёжи об ИГ заняла категория «Член общества, “борец” за общественные интересы». В эту категорию вошли дескрипторы, определяющие роль в жизни общества: «борется со злом (во всех проявлениях)», «борется с коррупцией», «думающий о своей стране», «человек, которому не всё равно, что происходит в стране» и т.д.

3-ю позицию занимает категория «Государство», включающая дескрипторы, обозначающие принадлежность к государству: «один человек своей страны», «частичка государства», «житель государства», «свободный полноправный член государства» и др. Следует отметить, что ни один из респондентов не указал принадлежность к какой-либо конкретной стране, даже к Российской Федерации (опрошенные являются гражданами РФ). Однако своё отношение к взаимодействию между человеком и государством респонденты выражали через ассоциации на слово-стимул «гражданин», с одной стороны, в демократическом ключе («честь страны»), с другой – в авторитарном («рабочая сила»).

На 4-м месте – категория «Патриотизм». В основном она представлена собственно лексемой «патриот» (9 раз), либо описательно передаётся сущность этого понятия, например: «любящий свою родину», «любит и ценит страну», «человек, который постоянно любит свою страну» и т.д.

Категория «Законопослушание» – на 5-й позиции. Категория представлена следующими дескрипторами: «законопослушный» (3 раза), «соблюдающий законы», «ходит на выборы», «платит налоги», «правопорядочный», «человек, соблюдающий и игнорирующий законы» (амбивалентность) и др.

6-е место заняла категория «Проживающий на территории страны». Она состоит из дескрипторов, имеющих официально-правовой характер (обладающий паспортом данной страны): «человек, имеющий паспорт, документы», «имеет гражданское удостоверение», «человек, имеющий гражданство», «имеющий прописку в стране», «житель страны» и др.

7-я позиция – «Личность». Эта категория представлена лексемой «личность», еще сюда был отнесён дескриптор «путь к вершинам мастерства».

На 8-м месте – категория «Семья»: в основном указание на наличие семьи («есть семья», «есть свой дом», «человек с большой семьёй») или отношение к родным («уважает близких, родных»).

На 9-м – категория «Самоидентификация», т.е. отождествление себя с гражданином. Всего 3 ответа, что означает отсутствие гражданской идентичности у большей части респондентов.

На 10-й и 11-й позиции находится лишь по одному дескриптору: категория «Род деятельности» включает лексему «военный», категория «Источник информации» состоит из словосочетания «Молодёжный Интернет-журнал». По нашему мнению, это в большей степени индивидуальные ассоциации на предложенное слово-стимул.

Таким образом, проведённый анализ показал, что в представлениях студентов ИГ – обладатель преимущественно официально-правового статуса. Даже черты характера, которые чаще всего назывались респондентами, выражают отношение к другим людям, т.е. указывают на взаимосвязь с обществом. Эти параметры определяют включённость индивида в государственно-политическую организацию общества. Тем не менее, у большинства опрошенных отсутствует идентификация с гражданином. Следует отметить, что в педагогике среди направлений воспитания выделяют гражданское воспитание. Оно «предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу и Отечеству» [7, с. 38]. В качестве основной функции гражданина выступает то, что он «должен добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны» [7, с. 38]. Вероятно, поэтому в сознании студентов гражданин представлен формально, не уделяется внимание его психосоциальным характеристикам. Отсюда вытекает и однонаправленность СП молодёжи о ИГ.

Второй этап исследования предполагал то, что респонденты должны были назвать человека (или нескольких), который в их СП является ИГ. Таких ответов было насчитано 91. Один респондент отказался отвечать (пустой бланк), второй указал, что «нет таких».

Анализ выборов студентов позволил сделать вывод о том, что ИГ представлен в их сознании: 1) публичными людьми, активно появляющимися в СМИ: политиками (Путин, Жириновский, Зюганов), телеведущими (Андрей Малахов, Елена Малышева, Владимир Познер), актёрами, певцами (Боярский, Безруков, Рената Литвинова, Пугачёва, Киркоров), спортсменами (Аршавин) – 54 % ответов от общего количества; 2) родными и близкими людьми (родители, мама, бабушка, папа, будущий муж) – 16 %; 3) иностранными гражданами (эта группа была выделена отдельно) (Роналдо Кристиан, Бруно Пелетье, Gackt) – 10 %; 4) людьми, окружающими человека, из микросреды (учителя, однокурсники) – 8 %; 5) художественными (литературными, музыкальными и сказочными и др.) персонажами (Тарас Бульба, князь Игорь из одноимённой оперы, Грегори Хаус, Дед Мороз) – 8 %; 6) самоидентификация («Я») – 3 %.

Таким образом, в сознании студентов ИГ современного российского общества представлен в основном публичными людьми, успешными в области политики, шоу-бизнеса, спорта. Особо следует подчеркнуть, что студенты к ИГ отнесли родственников и людей из ближайшего окружения. Целесообразно отметить, что ряд респондентов называли в качестве ИГ современного российского общества граждан зарубежных стран, некоторые протоколы содержали даже комментарии, объясняющие такой выбор: «в России такого человека нет...», «нет таких». Слабо отражены в сознании молодёжи образы из художественных произведений, что связано, по нашему мнению, с утраченным интересом к чтению. Незначительно выражена и

аутоидентификация с ИГ, что свидетельствует о слабой включённости студенческой молодёжи в общественную жизнь.

Третий этап исследования предполагал составление семантического дифференциала на основании полученных данных контент-анализа СП студенческой молодёжи об ИГ. Набор качеств подбирался таким образом, чтобы затронуть и личностные особенности гражданина, и социальные характеристики. В результате был составлен 25-шкальный семантический дифференциал. Студентам предлагалось оценить ИГ по ряду биполярных градуальных семибалльных шкал /-3 -2 -1 0 1 2 3/, полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов. Для наглядности испытуемым рекомендовалось представлять того, по их мнению, ИГ, который был указан в задании 2 (на 2-м этапе исследования). Затем была построена матрица расстояний шкал, которая затем подверглась процедуре факторного анализа. После варимакс-вращения было выделено 3 фактора. Первый фактор (объясняющий 35 % общей дисперсии) включал шкалы:

честный	0,87
добросовестный	0,80
нравственный	0,77
патриот	0,76
верный в браке	0,72
стремящийся к созданию семьи	0,71
социальный (коллективист)	0,71
альтруистичный	0,68
добрый	0,67
верующий	0,62

Исходя из содержания значимых шкал, первый фактор получил название «Морально-этический фактор». Для студенческой выборки морально-этические черты связаны с понятием идеального образа гражданина, большинство из перечисленных качеств указывают на взаимосвязь с обществом, стремлением безвозмездно вносить вклад в его развитие.

Второй фактор описывал 13 % общей дисперсии включал шкалы:

умный	0,88
деятельный	0,85
образованный	0,84
толерантный	0,73

Противоположный полюс фактора представлен таким качеством:

карьерист	-0,54
-----------	-------

Этот фактор был назван нами «Культурно-когнитивный фактор».

Третий фактор (8 % общей дисперсии) получил название «Социально-материальное благополучие» и был образован следующими шкалами:

богатый	0,89
открытый	0,62
склонный к гуманитарным	0,57

наукам



Таким образом, факторный анализ показал, что в СП студенческой молодёжи ИГ отражается как человек этичный по отношению к обществу, семье, другим людям, на первое место ставящий общественные интересы, а также человек, обладающий высоким общекультурным уровнем и успешный в социально-материальном плане.

Итак, проведённое исследование позволило сделать некоторые выводы. Понятие «идеальный гражданин» современными российскими студентами определяется с официально-правовой точки зрения, даже личностные черты ориентированы на взаимосвязь с общественными установками. У большинства респондентов на слово-стимул «гражданин» не возникло ассоциации с собственным «Я».

#### Литература

1. Вдовенко, А.А. Социально-психологические факторы готовности студенческой молодёжи к деятельности в гражданском обществе: автореф. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / А.А. Вдовенко. – Кострома, 2010. – 24 с.
2. Джаббаров, В.Х. Формирование гражданской грамотности студентов в процессе обучения в колледже: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Х. Джаббаров. – Самара, 2012. – 28 с.
3. Ефремова, М.В. Взаимосвязь гражданской и религиозной идентичности с экономическими установками и представлениями: автореф. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / М.В. Ефремова. – М., 2010. – 29 с.
4. Московичи, С. От коллективных представлений – к социальным / С. Московичи // Вопросы социологии. – 1992. – Т. 1. – № 2. – С. 83-97.
5. Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – Т.16 – № 1. – С. 3-18; Т. 16. – № 2. – С. 3-14.
6. Николаева, Д.С. Идеал гражданина в наследии просветителей России XVIII века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.С. Николаева. – СПб., 2008. – 145 с.
7. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
8. Савелюк, Н.М. Психосемантические особенности гражданского сознания студенческой молодёжи: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Н.М. Савелюк [Прикарпатский национальный университет им. В. Стефаника]. – Ивано-Франковск, 2008.

**Ким Л.М.**

*К. пс. н, доцент кафедры физической культуры, спорта и основ  
медицинских знаний  
Северо-Восточного государственного университета  
г. Магадан, Россия*

## **ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ВСЛЕДСТВИЕ ИНСУЛЬТА СРЕДНЕЙ ТЯЖЕСТИ**

Последствиями инсультов средней тяжести являются симптомокомплексы, образовавшиеся непосредственным повреждением вещества головного мозга. В нашей работе мы рассматриваем симптомокомплекс, который включает в себя грубые двигательные нарушения в виде парезов, нарушения координации, расстройств психики (негативные эмоциональные состояния; потеря интереса к активной деятельности, интересовавшее пострадавшего до травмирующих событий;

отчуждённость; отсутствие перспективы будущего; ощущение отсутствия «завтрашнего дня» и т.п.), а также формирование характерной позы Вернике-Манна (приведение плеча к туловищу, сгибание п/плечья, сгибание и пронация кисти, разгибание бедра, голени и подошвенное сгибание стопы; при ходьбе нога описывает полукруг, колено не сгибается, стопа подворачивается вовнутрь, походка неустойчивая; при ходьбе происходит стойкое сгибание одноимённых локтевого, лучезапястного суставов в синергизме с мелкими суставами кисти) [1,4]. Утрата внешней привлекательности, а также двигательные нарушения вызывают у человека психологические комплексы неполноценности, характеризующееся тревогой, потерей уверенности в себе и, как следствие, вызывают у больного психоэмоциональную депрессию [2, 3, 6].

Особая актуальность этой проблемы в том, что инсульт, результатом которого являются расстройства элементарных двигательных действий, становится частой причиной психических расстройств и обусловленной ими потери работоспособности, которая наблюдается в среднем у трети заболевших (инвалидность I-II группы). Следовательно, на данном этапе жизненного пути человека большую роль играет восстановление нарушенных психических, физиологических и физических функций организма. А здесь огромную роль играют знания и опыт соответствующих специалистов – реабилитологов.

Нами проведено исследование самооотношения, внутри которого рассматривались такие позиции как «самоуверенность», «самоценность» и «внутренняя конфликтность». Результаты исследования показали, что у большей части пациентов (шкалы «самоуверенность» и «самоценность» - низкий уровень) развивается неуверенность в себе и ослабевает сопротивление средовым влияниям. Человек перестаёт доверять своим решениям, часто сомневается в собственных способностях преодоления возникших трудностей. В первую очередь это объясняется тем, что он не знает, какими путями идти к намеченной цели. Неизвестность в настоящем и будущем способствует глубокому погружению в собственные проблемы, возникает внутренняя напряжённость, что может повлечь за собой избегание контактов с людьми.

При этом высокий уровень шкалы «внутренняя конфликтность» показывает, что у человека преобладает негативный фон отношения к себе.

Состояние постоянного контроля над своим «Я», стремление к глубокой оценке всего, что происходит в его внутреннем мире, развитая рефлексия могут переходить в самокопание, приводящее к нахождению осуждаемых в себе качеств и свойств. Это нередко приводит к конфликту между «Я» реальным и «Я» идеальным, между уровнем притязаний и фактическими достижениями, к признанию своей малоценности.

При всём этом, шкала «Закрытость» показала преимущественно средние значения (83,3%), что говорит об избирательном отношении пациента к себе, он также способен преодолеть некоторые психологические защиты, при

актуализации других, особенно в критических ситуациях. Данное отношение указывает на то, что человек может быть в меру критичен к себе и окружающей его среде. В этом случае он пытается изменить выраженность компонентов самоотношения, а так как человек всегда имеет внешние зависимости, то попытки изменить ближайшее внешнее окружение приводят к большей самостоятельности как психической, так и физической деятельности.

Нами также отмечено, что система ценности личности заболевшего человека тесно связана с механизмами принятия решения. Если для психосоматического пациента ценность симптомов болезни имеет не клинический, а личностный характер, то при приобретённых органических двигательных нарушениях на уровень личностной ценности выходит и ценность внешних симптомов болезни (в нашем случае видимая ригидность приводящей мускулатуры). Эта категория пациентов готова на определённом этапе реабилитации терпеливо переносить болевые телесные ощущения (временные рамки зависят от высших психических процессов и от личностных особенностей индивидуума) при условии внешнего благополучия. К сожалению, опыт работы с такими людьми показывает, что быстрого психофизического восстановления не происходит, поэтому следовые переживания психоэмоционального стресса быстро вытесняются в область неосознаваемых процессов и трансформируются в постмнсульные стрессовые расстройства.

На сегодняшний день проведено значительное количество исследований внутренней картины болезни (ВКБ), где отмечается, что ВКБ напрямую зависит от совокупности психических особенностей человека, т.е. характера индивида [4, 5, 8, 9].

Установлено, что на одно и то же стресс-воздействие разные индивиды реагируют не одинаково. Но, учитывая особенности последствий поражений головного мозга, на первых этапах реакция у пациентов с гемипарезами (в случае отсутствия интеллектуальной деградации) не зависит от индивидуальных особенностей личности. Первая сознательная реакция на повреждающий фактор – это шок и страх за жизнь; по мере осознания патологии возникает паника; вслед за паникой - глубокая депрессия, а затем поиск путей выхода из данной ситуации. И именно на этом этапе реагирование на заболевание и направленность поведения существенно зависят от индивидуальных особенностей личности.

Эмоциональная реакция личности является значимым внутренним условием, определяющим ее психическую деятельность, именно поэтому так велика роль индивидуальной, личностной реакции индивида на внешние воздействия в процессе организации и развития последующей стрессовой реакции [7]. В рамках рассматриваемого заболевания необходимо учитывать, что психологический образ тела имеет большее значение, чем сенсорный, так как он в большей степени определяет структуру поведения больного и развитие внутренней картины болезни. Переживание телесного дискомфорта

способствует развитию модели ожидаемых результатов лечения (образ или набор образов предвосхищающих такой результат лечения, на который рассчитывает больной или который был внушен ему окружающими и врачом).

Практически на всех этапах психофизической реабилитации пациентов после перенесённого инсульта с остаточными двигательными расстройствами, модель ожидаемых результатов лечения в значительной мере определяет поведение индивидуума. Формирование психологической модели полученных результатов эмоционально окрашиваются представлениями, которые отражают как реальные, так и мнимые (внушенные, самовнушенные) изменения нарушенных функций в сторону улучшения.

Учитывая значимость телесного дискомфорта, пациенты данной категории, вышеуказанную модель ожидаемых результатов стараются не рассматривать с точки зрения регрессии, во всяком случае, не озвучивают вслух. И даже, если изредка звучат опасения по поводу неэффективного лечения, то пациент сам и сразу начинает подавлять в себе нежелательный «образ тела».

По нашему мнению, сенситивный компонент ВКБ пациентов после перенесённого инсульта необходимо рассматривать с точки зрения не только психологических взглядов, но и реального физического состояния всей мышечной системы человека. Ведь в данном случае именно моторные (двигательные) способности создают определённые предпосылки для формирования ВКБ индивида. Следовательно, и «схема тела» будет создаваться посредством моторных тренировок физических качеств пациента. Человек очень хорошо помнит то состояние мышц, ту подвижность двигательного аппарата, которые он даже не замечал в процессе своей жизни до заболевания. Последствия заболевания постоянно напоминают ему о ценности здорового физического состояния и, естественно, физический «образ тела» того времени как бы противостоит сегодняшнему физическому дефекту, т.е. психологической «схеме тела».

Пациенты часто озвучивают: «закрою глаза... и вижу, как свободно и быстро сбегаю по лестнице...»; «Сегодня видела сон, как я бегу по полю, а навстречу мне летит белый крылатый конь..., это хороший сон»; «...Я часто представляю себе, как легко иду по улице...» и т.п. Сознательная мечта о выздоровлении вызывает сновидения, которые больной человек интерпретирует как «вещие» и воспринимает их как осуществлённое желание. Но данные самоустановки срабатывают только тогда, когда пациент видит и ощущает положительную динамику в двигательной сфере.

Следовательно, совершенно очевидно, что человек, в данной ситуации находится в состоянии постоянного хронического психологического стресса. Страх глубокой пожизненной инактивации затормаживает процессы физического восстановления и усугубляет уже имеющиеся нарушения работы вегетативной нервной системы. Поэтому, пациенты, которые имеют

огромное желание выздороветь довольно часто прибегают то к ортодоксальной, то к парадоксальной медицине, что выражается в демонстрации поведения, отклоняющегося от социальной нормы:

- при недостаточной эффективности традиционной медицины люди данной категории приходят к расширению диапазона поиска панацеи и обращаются к нетрадиционным способам лечения – знахарство, фитолечение, гомеопатия и т.п.; начинают оплачивать услуги официальных медиков в надежде на повышение эффективности лечения;

- начинают заниматься самолечением: БАДы, нетрадиционные методики лечения и т.д. (в некоторых случаях речь идёт о модных тенденциях общества, о слухах, социальных стереотипах);

- уходят в религию (адаптация через религию) при слабой волевой регуляции;

- склонны к бездействию (как правило, люди, живущие за чертой бедности).

Перечисленные моменты представляют собой особую проблему для развития самоотношения личности, т.к. не добившись видимого результата в исправлении физического дефекта, человек остаётся в социальной изоляции: он боится косых взглядов на улице, осуждения, стесняется своей «видимой неполноценности». Поэтому, наиболее важно для таких людей развитие такого отношения к себе, которое при взаимодействии человека с окружающим миром обеспечит решение жизненно важных задач.

К большому сожалению, при стойком синдроме «Вернике-Манна», вернуться к исходному состоянию на 100 % невозможно. Следовательно, особенностью проявлений психологических отклонений является отношение к своему состоянию и стремление выйти из него или остаться в нём и погрузится в болезнь. Заболевание также оказывает влияние на систему ценностей пациента, определяя во многом его мотивационно-потребностную сферу. Мотивация во многом определяет его активность в быту, поэтому в беседе на эту тему пациенты довольно часто ставили акцент на попытке выполнить ту или иную домашнюю работу. Они ждали положительную оценку специалиста-реабилитолога (оценка значимых других), что являлось очередным мотивационным потенциалом к желанию дальнейшей борьбы с болезнью и это оказалось довольно важной особенностью психотерапевтического альянса врач-пациент.

Например, пациентка (49 лет) делится своими впечатлениями: «Вчера весь вечер чистила картошку. Рука сначала не слушалась, но я нашла положение руки, чтобы была возможность удерживать клубень...Я получила огромное удовольствие от того, что смогла сделать то, о чём мечтала много месяцев. Не важно, сколько времени у меня на это ушло, главное, что получилось. Я поняла, нужно только очень захотеть и пытаться делать. Главное, переступить границу лени, работать над собой и сказать себе: всё будет хорошо...».

Пациент (53 года): «Пылесосить я научился ловко, а вот гвозди забивать пока не получается: пальцы не держат гвоздь. Теперь тренирую себя на бруске дерева, очень сильно напрягается всё тело, и даже голова. Пока всё криво и косо, но главное сам факт. Очень хочу чувствовать себя полезным в доме....».

К сожалению, далеко не каждый человек в состоянии справиться с последствиями такого заболевания, а если ещё учесть острый дефицит соответствующих специалистов, то перед нами встаёт далеко неутешительная картина. Сегодня нами рассмотрена только одна плоскость изменения личности вследствие болезни повреждённого мозга, но есть и другие – менее оптимистичные прогнозы будущего больного человека. Поэтому в рамках настоящей публикации мы можем констатировать следующее: динамика изменения личности имеет ряд особенностей, которые выражаются в неустойчивости психо-эмоциональной сферы; потребности в осведомлённости о своём заболевании, это порой доходит до фанатизма; отличается низким уровнем самоуверенности, самооценности и высоким внутренним противоречием, в связи с чем и ослабевает сопротивление внешним средовым влияниям. В заключение хотелось бы добавить, что исследования в данном направлении должны углубляться и расширяться, т.к. видение проблем внутренних переживаний человека, перенесшего инсульт средней тяжести, поможет специалисту адекватно выстроить модель взаимоотношений врач – пациент.

#### **Литература**

1. Гусев Е.И. Нервные болезни– М.: Медицина, 1988.-640 с.
2. Демиденко Т.Д., Ермакова Н.Г. Основы реабилитации неврологических больных. – СПб: ООО «Издательство Фолиант», 2004. – 304 с.
3. Ермакова Н.Г. Факторы нервно-психического напряжения у больных с последствиями инсульта // В сб.: Психическое здоровье. – СПб., 2000. – С. 205 – 206.
4. Кадыков С.А. Реабилитация больных с инсультом.- М., 2004.- 280 с.
5. Клиническая психология: Учебник. 3-е изд. /Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2008. – 960 с. (Серия «Национальная медицинская библиотека»)
6. Кривошеков С.Г. и др. Психологические аспекты незавершенных адаптаций. - Новосибирск, 1998. - 100 с.
7. Личность пациента и болезнь / Под ред. В.Т.Волкова. - Томск, 1995. - 327 с.
8. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., ЛГУ, 1996.-97с.
9. Смулевич А.Б. Депрессии в общей медицине: Руководство для врачей. – М.: Медицинское информационное агентство, 2001. – 256 с.

## **СОЦИАЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ**

Многообразие проявлений социальной депривации в условиях закрытых исправительно-трудовых учреждений сопряжено с выраженностью социально-психологической дезадаптации. Понимание феномена депривации позволяет лучше видеть источники многих психологических проблем и, следовательно, пути их решения.

Слово «депривация» (от англ. deprivation) означает лишение, потерю. В англоязычной литературе понятие «депривация» обозначает потерю чего-либо, лишения из-за недостаточного удовлетворения какой-либо важной потребности. При этом речь идёт не о физических лишениях, а о недостаточном удовлетворении именно психических потребностей (психическая депривация) [1].

Социальная депривация, понимаемая как ограничение или полное отсутствие контактов человека (или какой-либо группы) с обществом, предстаёт в разнообразных формах, которые могут существенно различаться как по степени жестокости, так и по тому, кто является инициатором изоляции - сам человек (группа) или общество [1].

Как разновидность социальной депривации, мы рассматривали *принудительную изоляцию*, при которой общество обособляет людей вне зависимости от их желания, а нередко и вопреки ему. В качестве примера такой изоляции, в частности, выступают осуждённые в условиях различных исправительно-трудовых учреждений.

Трудность распознавания депривации в том, что она часто носит скрытый характер, выступает под разными масками. В таких случаях употребляют даже специальный термин – «маскированная депривация». На фоне внешне благоприятных условий жизни человек может испытывать внутренний дискомфорт, связанный с невозможностью удовлетворения значимых для него потребностей. Такая длительная психотравмирующая ситуация может привести к неврозу и т.п. Причём подлинные причины нарушений часто остаются скрытыми не только от окружения, но и от самого человека [1].

Специфические условия социальной изоляции в виде лишения свободы не могут не отразиться на характере осуждённого человека.

Среди осуждённых, отличающихся социально - позитивным развитием характеров, можно наблюдать активность в общественной жизни отряда, стремление получить образование, добросовестное отношение к труду, стремление поддерживать доброжелательные взаимоотношения в коллективе осуждённых и с администрацией учреждения.

Среди осуждённых, отличающихся социально - негативным развитием характеров, наблюдается: 1) акцентирование (заострение) отдельных асоциальных черт; 2) формирование агрессивного типа с направлением агрессии против других людей и аутоагрессивного типа с направлением агрессии на самого себя [6].

Акцентирование отдельных черт проявляется, например, в демонстративном поведении, хвастовстве совершённым преступлением, выпячивании определённых лишений в исправительной колонии, как определённой заслуги, аффективной расторможенности (неуправляемости) или безразличия к своей судьбе, потере самостоятельности, завышении или занижении уровня притязаний.

Избранные осуждёнными способы поведения, постоянно повторяясь в поступках превращаются в привычки, а затем и черты характера.

Социально-психологическая адаптация и вместе с ней уровень психологической культуры представляют сложный многогранный социально-психологический феномен, который может быть обусловлен как возрастными особенностями, так и многими другими социально-психологическими особенностями осужденных женщин.

Осуждённые женщины по-особому, более обострённо, чем мужчины, воспринимают сам факт изоляции от общества. В силу повышенной возбудимости они легко попадают под влияние групповых настроений. Женщины более тяжело, чем мужчины, переживают отрыв от семьи [14].

Коллективы осуждённых женщин отличаются сложностью межличностных отношений, неустойчивостью групповых настроений, более сильной, чем у мужчин, стереотипизацией общественного мнения. Женщины более ревниво, чем мужчины относятся к своим близким подругам, отличаются привязанностью в дружбе.

Для более глубокого понимания проблемы социальной депривации важно рассмотреть, в русле социально-психологического подхода, соотношение понятий социально-психологической адаптации и социально-психологической дезадаптации.

Результатом социально-психологической дезадаптации является состояние дезадаптированности личности [7].

Основу дезадаптированного поведения составляет конфликт, а под его влиянием постепенно формируется неадекватное реагирование на условия и требования среды в форме тех или иных отклонений в поведении как реакция на систематически, постоянно провоцирующие факторы, справиться с которыми человек не может. Началом является дезориентация: человек теряется, не знает, как ему поступить в данной ситуации. Он либо никак не реагирует, либо реагирует первым попавшимся способом. Таким образом, на начальной стадии, человек как бы дестабилизирован. Через некоторое время эта растерянность пройдёт и он успокоится; если такие проявления дестабилизации повторяются довольно часто, то это приводит его к



возникновению стойкого внутреннего (недовольство собой, своим положением) и внешнего (по отношению к среде) конфликта, который ведёт к устойчивому психологическому дискомфорту и, как результат такого состояния, к дезадаптивному поведению.

Этой точки зрения придерживаются многие отечественные психологи (Б.Н. Алмазов, 1986; М.А. Аммаскин, 1979; М.С. Певзнер, 1995; И.А. Невский, 1981; А.С. Белкин, 1981; К.С. Лебединская, 1988 и др.) Авторы определяют отклонения в «поведении через призму психологического комплекса средового отчуждения субъекта, и, следовательно, не имея возможности сменить среду, пребывание в которой тягостно для него самого, осознание своей некомпетентности побуждает субъекта к переходу на защитные формы поведения, созданию смысловых и эмоциональных барьеров в отношении с окружающими, снижению уровня притязаний и самооценки» [7].

Совладающее со стрессом или трудной жизненной ситуацией поведение (копинг) связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием результата, творческим порождением новых выходов и решений к проблемной ситуации [16].

Синтез этих характеристик человека в уникальную личностную структуру определяет стратегию его адаптации к постоянно меняющейся среде. Основная функция копинга, по мнению многих зарубежных и отечественных учёных состоит в адаптации человека к требованиям ситуации. В той или иной ситуации личность прибегает к целому комплексу копинг-стратегий в зависимости от своих личностных особенностей и характера ситуации, то есть существуют паттерны копинга [1,2, 8, 9, 16, 17].

Проведённое нами исследование представляло собой попытку изучения зависимости социально-психологической адаптации от особенностей копинг-поведения женщин, находящихся в условиях социальной депривации (в условиях закрытого исправительно-трудового учреждения).

Критерием отбора в группу испытуемых осуждённых служило наличие первой судимости. Общее количество испытуемых 48 женщин, из них 24 женщины до 30 лет и 24 женщины старше 30 лет, до 47 лет. Образование женщин: неполное среднее, среднее и среднее специальное.

Изучая личностные характеристики испытуемых женщин, для удобства описания, мы объединили их в группы по возрасту, а также по выраженности показателей социально-психологической адаптации. Мы выявили, что у *молодых женщин*:

- в большей степени выражены «уход от проблем» и «ведомость»;
- они в большей степени дезадаптированы;
- в большей степени выражен внешний контроль;
- молодых женщин характеризует копинг-поведение - «дистанцирование», «конфронтативный копинг» и «избегание проблем». Женщины прибегают к копингу, который характеризует агрессивные усилия по изменению ситуации, определённую степень враждебности и готовность к

рisku, а также копинг, который проявляется в когнитивных усилиях отделиться от ситуации и уменьшить её значимость, и мысленное стремление и усилия, направленные на уход от проблем.

*Женщины зрелого возраста:*

- более адаптивны к сложившимся условиям лишения свободы;
- обладают хорошим внутренним контролем;
- характеризует копинг в виде «самоконтроля», «положительной переоценки» и «планирование решения проблемы»;
- прилагают усилия по регулированию своих чувств и действий, предпринимают проблемно-сфокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы, а также усилия по созданию положительного смысла ситуации, концентрируясь на росте собственной личности (включая религиозный опыт).

Всё это согласуется с теоретическими положениями Васильева В.Л. о том, что у молодых осуждённых женщин нередко из-за их преступного и аморального поведения часто возникает озлобленность против близких. Они считают их виновниками своих неудач. Среди осуждённых, отличающихся социально - негативным развитием характера, наблюдается акцентирование отдельных асоциальных черт, формирование агрессивного типа с направлением агрессии против других людей и аутоагрессивного типа с направлением агрессии на самого себя. Васильев В.Л. отмечал, что наиболее склонны к правонарушениям женщины зрелых возрастов (от 30 лет).

В ходе анализа полученных данных были выявлены статистически значимые различия в выраженности показателей социально - психологической адаптации, как в разновозрастных группах женщин, так и в группах осужденных женщин с разным уровнем СПА. Так, у *адаптированных женщин* в большей степени отмечается:

- дружелюбность по отношению к своему собственному «Я», что в содержательном плане проявляется в одобрении себя в целом и в существенных частностях, а также отмечается при этом доверие к себе и позитивная самооценка;

- дружелюбность по отношению к окружающим людям, к миру, принятие людей, одобрение их жизни и отношения к себе в целом, а также ожидание позитивного отношения к себе окружающих;

- преобладание положительных эмоций, не смотря ни на что;

*У женщин со сниженным уровнем социально-психологической адаптации* отмечается:

- видение в себе по преимуществу недостатков, низкая самооценка и готовность к самообвинению;

- враждебность к окружающим людям, к миру, критическое отношение к людям, раздражение, презрение по отношению к ним, ожидание негативного отношения к себе;

- наличие выраженных отрицательных эмоциональных состояний;

- склонность подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими.

Полученные данные согласуются с теоретическими положениями Васильева В.Л. о том, что важным фактором, определяющим последствия депривации, является возраст человека, оказавшегося в условиях изоляции, а также с тем, что лишение свободы по-разному воспринимается и переживается молодыми женщинами и женщинами более зрелого возраста.

Для доказательства гипотезы исследования о том, что ситуация социальной депривации создаёт условия для социальной дезадаптации, которая взаимосвязана со стратегиями копинг-поведения личности, применялся корреляционный анализ Пирсона, который выполнялся с помощью многофункциональной компьютерной программы «Statistika 6.0», при значении  $p < 0,05$ .

В целом по всей выборке испытуемых женщин мы определили:

Адаптивность осуждённых женщин объясняет выраженный самоконтроль ( $r=0,30$  при  $p \leq 0,05$ ) и, наоборот, женщины, которые не могут сдерживать свои чувства и действия, менее адаптивны.

Чем больше проявляется неприятие себя, тем больше выражен копинг в виде поиска социальной поддержки ( $r=0,32$  при  $p \leq 0,05$ ), который проявляется в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки от других людей, при отсутствии копинга «планирование решения проблемы» ( $r=-0,29$  при  $p \leq 0,05$ ).

Эмоциональный дискомфорт у осуждённых женщин вызван высоким самоконтролем ( $r=0,29$  при  $p \leq 0,05$ ), то есть преобладание положительных эмоций определяет высокий самоконтроль, а его отсутствие показывает наличие выраженных отрицательных эмоциональных состояний.

При выраженном доминировании женщин, отмечается отсутствие копинга «принятие ответственности» ( $r=-0,30$  при  $p \leq 0,05$ ), а выраженная ведомость осуждённых женщин объясняет отсутствие проявлений конфронтативного копинга ( $r=-0,44$  при  $p \leq 0,05$ ). И, наоборот, при выраженности конфронтативного копинга будет отсутствовать ведомость, а при выраженном копинге «принятие ответственности» будет отсутствовать доминирование, которое проявляется у осуждённых женщин в склонности подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими.

В выборке осуждённых *молодых женщин* в возрасте до тридцати лет корреляционный анализ показал:

Уровень враждебности к окружающим людям, критическое отношение, раздражение, презрение по отношению к ним и ожидания негативного отношения к себе у молодых женщин, объясняют проявления конфронтативного копинга ( $r=-0,46$  при  $p \leq 0,05$ ), который выражается в агрессивных усилиях женщин по изменению ситуации, определённой степени враждебности и готовности к риску.

При выраженности доминирования у молодых женщин отмечается выраженность копинга - «дистанцирование» ( $r=0,43$  при  $p \leq 0,05$ ) и отсутствие

копинга «положительная переоценка» ( $r=-0,41$  при  $p\leq 0,05$ ).

Склонность молодых женщин подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими объясняет выраженность конфронтативного копинга, и наоборот, склонность женщин к подчинению, мягкость и покорность позволяют отмечать отсутствие этого вида копинг-поведения у молодых женщин ( $r=-0,60$  при  $p\leq 0,05$ ).

Возраст молодых женщин этой группы позволяет говорить о том, что им не хватает эмоционального комфорта ( $r=0,47$  при  $p\leq 0,05$ ) и поэтому они дистанцируются ( $r=-0,42$  при  $p\leq 0,05$ ).

В группе *женщин старше тридцати лет* мы определили следующее:

Самоконтроль женщин зрелого возраста обуславливает адаптивность ( $r=0,46$  при  $p\leq 0,05$ ), принятие других ( $r=0,42$  при  $p\leq 0,05$ ) и эмоциональный дискомфорт ( $r=0,55$  при  $p\leq 0,05$ ).

Адаптивность объясняется выраженным принятием ответственности ( $r=0,53$  при  $p\leq 0,05$ ), то есть тем в какой степени зрелые женщины ощущают себя активным объектом собственной деятельности.

Лживость и неискренность обуславливает конфронтативный копинг ( $r=0,45$  при  $p\leq 0,05$ ), при котором отмечаются агрессивные усилия женщин по изменению ситуации, которые, в свою очередь, предполагают определённую степень враждебности и готовность к риску.

Копинг - поведение «принятие ответственности» вызвано «принятием себя» ( $r=0,49$  при  $p\leq 0,05$ ), «внутренним контролем» ( $r=0,48$  при  $p\leq 0,05$ ) и отсутствием стремления женщин доминировать в межличностных отношениях ( $r=-0,48$  при  $p\leq 0,05$ ).

Копинг-поведение «дистанцирование» объясняется когнитивными усилиями отделиться от ситуации и уменьшить её значимость, что обусловлено наличием выраженных отрицательных эмоциональных состояний ( $r=0,50$  при  $p\leq 0,05$ ).

Копинг-поведение «положительная переоценка», при котором отмечаются усилия женщин по созданию положительного смысла ситуации, их концентрация на росте собственной личности, объясняет «принятие себя» ( $r=0,59$  при  $p\leq 0,05$ ) и «принятие других» ( $r=0,54$  при  $p\leq 0,05$ ), то есть одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивная самооценка, а также принятие других людей, одобрение их жизни и отношения к себе в целом, ожидание позитивного отношения к себе.

Выраженность «непринятия себя» объясняет копинг-поведение - «поиск социальной поддержки» ( $r=0,44$  при  $p\leq 0,05$ ), который связан с усилиями в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки от других людей.

В группе *дезадаптированных женщин* корреляционный анализ показал:

1. Уровень враждебности к окружающим людям, критическое отношение, раздражение, презрение по отношению к ним у дезадаптивных женщин, объясняют проявления конфронтативного копинга ( $r=-0,50$  при  $p\leq 0,05$ ), который выражается в агрессивных усилиях женщин по изменению

ситуации, определённой степени враждебности и готовности к риску. В этом случае, мы видим, что устойчиво сохраняется связь между показателями «конфронтативный копинг» и «ведомость», причём тоже с отрицательным знаком, которая была выявлена в группе молодых женщин.

Копинг «дистанцирование» объясняется «эмоциональным дискомфортом» женщин ( $r=0,42$  при  $p\leq 0,05$ ) и их «ведомостью» ( $r=0,38$  при  $p\leq 0,05$ ).

Дезадаптация женщин объясняется отсутствием «самоконтроля» ( $r=-0,52$  при  $p\leq 0,05$ ), то есть не умением или не желанием прилагать усилия по регулированию своих чувств и действий, и выраженным «эмоциональным дискомфортом» ( $r=-0,65$  при  $p\leq 0,05$ ).

Копинг-поведение «бегство-избегание» (то есть, уход от проблемы) женщин связан с их «лживостью» ( $r=-0,44$  при  $p\leq 0,05$ ) и «неприятием себя» ( $r=-0,52$  при  $p\leq 0,05$ ).

Отсутствие копинга «планирование решения проблемы», который проявляется, как правило, в произвольных, специально предпринятых проблемно-сфокусированных усилиях по изменению ситуации, включающих аналитический подход к решению проблемы, объясняется выраженным «доминированием» женщин ( $r=-0,38$  при  $p\leq 0,05$ ), то есть стремлением доминировать в межличностных отношениях, их склонностью подавлять других, чувствовать превосходство над другими.

*Адаптированные женщины* отличаются тем, что:

Их адаптивность происходит за счёт умения дистанцироваться в нужный момент от неприятной ситуации и уменьшить её значимость, а также за счёт отсутствия «неприятия себя» ( $r=-0,57$  при  $p\leq 0,05$ ) и такого копинга, как «принятие ответственности» ( $r=0,46$  при  $p\leq 0,05$ ), то есть признания своей роли в проблеме с сопутствующей темой её решения.

Проявление копинг-поведения «положительная переоценка», который заключается в создании положительного смысла ситуации, концентрации на росте собственной личности (включая религиозный опыт), объясняет отсутствие у женщин этой группы «дезадаптивности» ( $r=-0,54$  при  $p\leq 0,05$ ) и снимает «внешний контроль» ( $r=-0,59$  при  $p\leq 0,05$ ).

Таким образом, корреляционный анализ, проведённый в группах осуждённых женщин, отличающихся по возрасту и по уровню выраженности социально-психологической адаптации, а также в целом по всей выборке испытуемых женщин, доказал гипотезу исследования о том, что ситуация социальной депривации создаёт условия для социальной дезадаптации, которая взаимосвязана со стратегиями копинг-поведения личности.

## ВЫВОДЫ

Изучая многообразие проявлений социальной депривации в условиях закрытых исправительно-трудовых учреждений, сопряженной с выраженностью показателей социально-психологической адаптации, нами были рассмотрены личностные особенности женщин, находящихся в ситуации лишения свободы. Мы отметили, что:

1. Личностные ресурсы в значительной степени определяются способностью к построению интегрированного поведения, что позволяет даже в условиях фрустрационной напряжённости сохранить устойчивость избранной линии поведения, соразмерно учитывать собственные потребности и требования окружения, соотносить немедленные результаты и отложенные последствия тех или иных поступков.

2. Чем выше способность к интеграции поведения, тем более успешно преодоление стрессогенных ситуаций.

3. В той или иной ситуации личность прибегает к целому комплексу копинг-стратегий в зависимости от своих личностных особенностей и характера ситуации, то есть существуют паттерны копинга.

Подвергнутые изоляции женщины данной выборки, в основном, стремятся в меру своих возможностей преодолеть её последствия и сохранить внутреннее и внешнее равновесие. Так, среди осуждённых, отличающихся социально - позитивным развитием характеров, мы наблюдали активность в общественной жизни отряда, стремление получить образование, добросовестное отношение к труду, стремление поддерживать доброжелательные взаимоотношения в коллективе осуждённых и с администрацией учреждения.

Среди осуждённых, отличающихся социально - негативным развитием характеров, наблюдалось акцентирование заострение отдельных асоциальных черт, формирование агрессивного типа с направлением агрессии против других людей и аутоагрессивного типа с направлением агрессии на самого себя.

При преодолении сложных жизненных ситуаций человек использует большой арсенал активных копинг-стратегий, а также пассивных стратегий, которые представляют собой важнейшие формы адаптационных процессов, и мы определили эти различия в группах женщин разной возрастной категории, а также с разным уровнем социально-психологической адаптации.

Адаптированные к условиям лишения свободы женщины показали преимущество в позитивных копинг-ресурсах, таких как: «дистанцирование», «принятие ответственности» и «положительная переоценка».

Неадекватный копинг проявил себя в выборке дезадаптивных женщин, которые показали выраженность конфронтативного копинга, копинг «бегство-избегание» (уход от проблем) и «дистанцирование» при выраженном чувстве эмоционального дискомфорта.

Женщины зрелого возраста показали большой арсенал копинг-поведения: самоконтроль, копинг-поведение «положительная переоценка», «поиск социальной поддержки» и «принятие ответственности». В этом случае, социальная поддержка явилась одним из самых мощных социальных копинг-ресурсов, дающих возможность женщинам эмоционально и инструментально справляться со стрессогенными изменениями в их жизни.

У молодых женщин отмечались только конфронтативный копинг и дистанцирование в ситуации эмоционального дискомфорта. На этой выборке женщин мы убедились, что копинг-поведение, направленное на повышение адаптации личности к среде, может быть неконструктивным и неэффективным и приводить к дезадаптации и ухудшению функционирования человека в социуме.

Так, мы выяснили, что уровень социально-психологической адаптации в разновозрастных группах женщин отражает разные стратегии копинга.

В целом, мы отметили, что копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» является одной из базисных стратегий, позволяющих определять возможные источники социальной поддержки в стрессовой ситуации для совладания с ней при помощи актуальных когнитивных, поведенческих и эмоциональных ответов.

В связи с этим, по результатам исследования были определены группы женщин, которым рекомендовано психологическое сопровождение в виде работы как в групповом варианте (в тренинговых группах), так и индивидуальном режиме (психотерапевтические встречи с использованием различного арсенала методов: серийное рисование, арттерапия, сказкотерапия, ролевые игры, песочная терапия и т.п.), формирующих у осуждённых женщин адекватные и активные копинг-стратегии.

Важно отметить, что работой по ресоциализации осуждённых на профессиональной основе занимаются, по мере своей профессиональной подготовки, начальники отрядов, воспитатели, психологи, сотрудники социальной защиты, которые работают по установленным методикам и программам. Эта работа представляет собой комплексную деятельность по оказанию социальной помощи и поддержке осуждённых, создающая предпосылки для их исправления в период отбывания наказания, а также оказанию содействия в подготовке для трудового и бытового устройства уже готовящимся к освобождению из мест лишения свободы.

Результаты исследования использовались при разработке психокоррекционной программы по развитию социально-психической адаптации, созданию условий для психического здоровья и благополучия личности, по реализации социально-реабилитационных режимов на различных этапах реабилитационного процесса, направленных на профилактику психологических последствий депривации, развитие навыков взаимодействия, целеполагания, формирования жизненной перспективы осуждённых женщин.

#### **Литература**

1. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации: Учебное пособие.- Спб., Питер, 2009. - с.96 (Серия «Учебное пособие»).
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. //Психологический журнал. 1994. Т.15. № 1. С. 3 - 19.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., «Наука», 1988.

4. Березин Ф.Б., Соколова Е.Д., Т. В. Барлас. Эмоциональный стресс: психологические механизмы, клинические проявления, психотерапия. // *MateriaMedica*. 1996. N 1. С. 5-25.
5. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс. // *Психологический журнал*. 1996. Т. 17 №4 С.64-74.
6. Васильев В.Л. *Юридическая психология*. М., 1991.
7. Вельчинская Т.П. Подходы к проблеме дезадаптации: медицинский, социально-психологический и онтогенетический. М., 2008.
8. Волкова Н.В. Coping strategies как условие формирования идентичности // *Мир психологии*. 2004. №2 С. 119-124.
9. Голованевская В.И. Взаимосвязь особенностей «Я» - концепции и совладающего поведения (Московский государственный университет, факультет психологии, кафедра социальной психологии, 2001.
10. Дементий Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // *Журнал прикладной психологии*. 2004. №3. С. 20-25.
11. Дикая Л.Г., Махнач А.В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования // *Психологический журнал*. 1996. Т. 17, N 3. С. 137-148.
12. Еникеев М.И. *Основы общей и юридической психологии*. М., 1996.
13. Ильин Е. П. *Эмоции и чувства*. СПб 2001. с. 467.
14. *Исправительно-трудова психология: Учебн. пособие для слушателей вузов МВД РФ* /Под ред. К.К. Платонова, А.Д. Глоточкина, К.Е. Игошева. - Рязань: РВШ МВД СССР, 1985. - 360с.
15. Крюгер Ф. Сущность эмоционального переживания // *Психология эмоций. Тексты*. М., 2004.
16. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // *Психол. журнал*. 2005. Т. 26, №2. С. 5 - 15.
17. Крюкова Т.Л. *Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы*. - Кострома: Авантитул, 2007. - 60 с.
18. Лебедев В.И. *Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции*. – М.: Юнити, 2002.
19. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998. Т. 1, вып. 2. С. 3-14.
20. Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности. // *Психологический журнал*. 1997. Т. 18, N 5. С. 20-30.
21. *Рабочая книга пенитенциарного психолога*. /Под ред. Мокрецова А.И., Голубева В.П., Шамиса А.В. ВНИИ ГУИН, М., Юрист, 1998.
22. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция и совладающее поведение // *Психология совладающего поведения: материалы междунар. науч.-практ. Конференции* / отв. ред. Е.А.Сергиенко, Т.Л.Крюкова. Кострома, 2007. С. 64-66.
23. *Тюрьма - не женское дело*. /под ред. Альперн Л.И. Общественный Центр содействия реформе уголовного правосудия, М., 2009.
24. Хекхаузен Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения. // *Психология социальных ситуаций*. 21. Хрестоматия /Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. - СПб.: Питер. 2001. С. 58-91.



## **ИЗУЧЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Одна из частых проблем в подростковом возрасте - проявление агрессивности. Агрессивность - это свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии. Агрессия - это форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза характеризуется первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее стойкой и представляет наиболее тяжелую форму ЗПР.

У детей с ЗПР отмечается проявление синдромов гиперактивности, импульсивности, а также повышение уровня тревоги и агрессии.

Проблемы агрессивности в данном возрасте связаны изначально с двумя основными факторами: это период полового созревания и фактор перехода от детства к взрослой жизни. Так как дети не готовы к самостоятельной жизни, будущей неизвестности, ответственности, этот переход сопровождается психоэмоциональными сдвигами, очень часто выражающимися в агрессии у подростков.

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества, где за последние годы резко возросла молодёжная преступность, особенно преступность подростков.

За последние годы психологами и педагогами было выполнено ряд исследований по изучению, диагностике агрессивного поведения подростков. Этому вопросу посвящены работы Абрамовой Г.С., Алемаскина М.А., Антоян Ю.М., Беличевой С.А., Бехтерева В.М. и др. Но в то же время проблема исследования агрессивного поведения подростков остается актуальной. Целью нашего исследования является изучение агрессии у детей подросткового возраста с ЗПР, соответственно, мы предполагаем, что дети с ЗПР имеют агрессивные проявления. Задачами исследования выступили: анализ научно-методической литературы по проблеме агрессивного поведения в подростковом возрасте; выявление проявлений особенностей данного феномена и закономерностей в проявлении различий; формирование пакета диагностических методик для изучения данной проблемы.

В данном исследовании мы использовали методы такие методы как наблюдение, беседа, а также экспериментальные методики - тест на агрессивность (модификация теста Розенцвейга), тест на определение интегральных форм коммуникативной агрессивности (В.В.Бойко), тест Ассингера (оценка агрессивности в отношениях) и социометрия.

Практическая значимость исследования заключается в выработке рекомендаций по снижению агрессии у детей в подростковом возрасте с ЗПР. Результаты данного исследования могут оказать помощь образовательным учреждениям, работающим с подростками ЗПР. База исследования: МБОУ СОШ № 3, г. Хабаровск.

В развитии агрессии у подростков с ЗПР можно выделить следующие особенности:

- акцентуации характера проявляются интенсивнее (высокий показатель экзальтированного типа акцентуаций характера);
- негативные особенности среды воспитания (семьи алкоголиков, наркоманов, неполные семьи) также повышают вероятность возникновения у детей агрессивных действий;
- сцены насилия, демонстрируемые по ТВ - единственно доступное для данной категории детей развлечение и средство развития;
- если ребенка строго наказывать за проявление агрессивности (что чаще всего и делают родители), то он учится скрывать свой гнев в присутствии их, но в любой другой ситуации не может подавить агрессию;
- пренебрежительное, попустительское отношение взрослых к агрессивным вспышкам ребенка также приводит к формированию у него агрессивных черт личности;
- дети часто используют агрессию и непослушание для того, чтобы привлечь к себе внимание взрослого;
- неуверенность и колебание родителей при принятии каких-либо решений провоцируют ребенка на капризы и вспышки гнева, с помощью которых дети влияют на дальнейший ход событий и добиваются своего.

Как мы уже указали, исследование с целью выявления особенностей агрессивности подростков с ЗПР проводилось в МОУ СОШ №3, где есть классы КРО, в которых обучаются дети с ЗПР. В исследовании принимали участие 19 детей в возрасте от 12 до 14 лет с целью выявления группы риска по агрессии.

В ходе проведения методики на определение интегральных форм коммуникативной агрессивности В.В. Бойко у подростков с ЗПР было обнаружено: в 6 классе – более 50 % (57%) учеников показали агрессию, в 5 классе – 10% учеников имеют агрессию.

Между 5 и 6 классами есть некое противоречие по параметру «Неумение переключать агрессию на деятельность или на неодушевленные объекты». В 6 классе этот параметр имеет низкий балл, т.е. подростки умеют переключать агрессию на деятельность или на неодушевленные объекты, но у них проявляются другие параметры:

1. Аутоагрессия – 26
2. Расплата за агрессию - 26
3. Спонтанность агрессии – 25
4. Провокация агрессии у окружающих – 25
5. Склонность к отраженной агрессии – 25

6. Склонность заражаться агрессией толпы – 24

7. Удовольствие от агрессии – 24

Кроме того, у этого класса по социометрии эмоциональное благополучие равно эмоциональному неблагополучию.

В 5 «Б» классе, наоборот, параметр «Неумение переключать агрессию на деятельность или на неодушевленные объекты» составляет высокий балл, что говорит о том, что подростки, действительно, не умеют переключать агрессию на деятельность или на неодушевленные объекты, зато другие параметры, кроме «Склонность к отраженной агрессии» не проявляются:

1. Неумение переключать агрессию на деятельность или на неодушевленные объекты – 42.

2. Склонность к отраженной агрессии – 30.

Однако у вышеуказанного класса наблюдается эмоциональное благополучие по методике «Социометрия». Это противоречие на данный момент не имеет объяснения, поэтому подлежит более широкому и развернутому исследованию.

Таким образом, по 5 классу по двум методикам более благоприятная картина, чем по 6 классу. Результаты по индивидуальным показателям следующие:

Повышенный уровень агрессии наблюдается у 3-х учащихся (от 31 до 40 б.) выражается в спонтанности, некоторой анонимности, слабой способности к торможению, а также обычно добавляются показатели расплаты, провокации (Герман-34, Регина-40, Эльвира-37).

Очень высокий уровень агрессии у 2-х учащихся (41 и более б.) связан с получением удовольствия от агрессии, перенятием агрессии толпы, провоцированием агрессии у окружающих (Сергей-42, Наталья-42).

Можно сделать вывод о том, что для учащихся 6-го класса требуется воспитательная работа в плане формирования коллектива и позитивного отношения между членами коллектива, работа по коррекции агрессии. Педагогам необходимо дать рекомендации по работе с родителями (отраженная агрессия) – выстраивание позитивного взаимоотношения с детьми.

По методике В.В. Бойко были выделены 5 человек, которые подтверждают агрессию, у них проявляются следующие параметры, а именно:

1. Провокация агрессии у окружающих – 22 б.

2. Склонность заражаться агрессией толпы – 21 б.

3. Удовольствие от агрессии – 21б.

4. Расплата за агрессию – 23б.

Разделение на этих пятерых детей на 2 группы, те, кто имеют «Очень высокий уровень агрессии (41 и более б.)» и те, кто имеют «Повышенный уровень агрессии (от 31 до 40 б.)» дало следующие результаты: то, что проявляется в «очень высоком уровне агрессии», не характерно для

«повышенного уровня агрессии». И только один параметр с одинаковой равностью совпадает у двух групп – «Расплата за агрессию».

Таким образом, дети при практически похожих уровнях агрессии, проявляют её абсолютно по – разному. Считаем, что это требует подтверждение на более широкой выборке исследуемых. Кроме того, если в «Очень высоком уровне агрессии» такие результаты стали характерной чертой, то её сложнее скорректировать, но в «Повышенном уровне агрессии» - коррекция будет более эффективней.

При предъявлении второй методики «Агрессивность» (Модификация теста Розенцвейга), у подростков с ЗПР было обнаружено, что у 60 % «явно выражен мотив агрессивности», а 40 % испытуемых неагрессивны. В данном случае можно предложить лишь проведение коррекционной, воспитательной работы с данными подростками.

В ходе проведения методики А. Ассингера (оценка агрессивности в отношениях) у подростков с ЗПР было выявлено, что 40 % испытуемых – «излишне агрессивны», а 60 % - «умеренно агрессивны». У всех испытуемых взрывы агрессивности носят скорее разрушительный, чем конструктивный характер (т. к. по семи и более вопросам они набрали по три очка и менее чем по семи вопросам – по одному очку). Эти ребята склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям. Они относятся к людям пренебрежительно и своим поведением провоцируют конфликтные ситуации, которые вполне могли бы избежать. Также можно предположить дальнейшую коррекционную, воспитательную работу и индивидуальные консультации.

Сравнительный анализ результатов показывает, что по результатам методики № 1, у всех подростков с ЗПР имеются агрессивные проявления, по данным методики № 2 – только у двоих, а из показателей методики № 3 – у троих. Следовательно, мы видим, что один испытуемый из пяти, по всем трем методикам показал агрессивность, следовательно, все остальные попадают в группу риска, так как 3 из 5 испытуемых показали агрессивность по двум методикам и один испытуемый – по 1-й методике.

Итак, по методике на «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» В.В. Бойко у 19 подростков с ЗПР уровень агрессивности выше среднего подтвердилось только у пяти детей. Следует также сказать, что на этих пятерых детях были проведены дополнительные методики: «Агрессивность» (Модификация теста Розенцвейга) и А. Ассингера (оценка агрессивности в отношениях). Результаты данных методик позволяют подтвердить агрессию данных подростков. Если же взять показатели по все трем представленным тестам, то можно увидеть, что 1 из 5 исследуемых имеет высокие показатели, а остальные – попадают в группу риска. Однако некоторые данные имели противоречия, поэтому они подлежат более широкому и развернутому исследованию.

Таким образом, мы подтвердили нашу лишь гипотезу частично, а именно в том, что подростки с ЗПР имеют агрессивные проявления: из 100%

- только 26,3%. Предполагаем, что данные подростки с задержкой психического развития нуждаются в обучении навыкам распознавания и контроля негативных эмоций; в формировании способности к эмпатии, доверия, сочувствия, сопереживания; в отработке навыков общения; в обучении приемлемым способам выражения гнева, приемам саморегуляции, самообладанию; умении брать ответственность на себя; развитии позитивной самооценки; индивидуальных беседах с такими детьми, коррекционных и воспитательных занятиях. Также можно рекомендовать любые расслабляющие и релаксационные упражнения, так как им свойственны мышечные зажимы, особенно в области лица и кистей рук.

## Направление «ПЕДАГОГИКА»

**Иванова Н.Г.**

*учитель информатики, МАОУ «Лицей №10»,  
преподаватель Компьютерной школы ПГУ,  
[IvanovaNG@yandex.ru](mailto:IvanovaNG@yandex.ru)  
г. Пермь, Россия*

**Плаксин М.А.**

*доцент НИУ ВШЭ–Пермь, доцент ПГНИУ,  
[mapl@list.ru](mailto:mapl@list.ru)  
г. Пермь, Россия*

**Русакова О.Л.**

*доцент ПГНИУ,  
преподаватель Компьютерной школы ПГУ,  
[rol58@yandex.ru](mailto:rol58@yandex.ru)  
г. Пермь, Россия*

### **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА «ТРИЗФОРМАТИКИ» – ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ, СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА И ТРИЗ**

Статья посвящена подходу к построению интегрированного пропедевтического курса информатики, системного анализа и ТРИЗ, разработанного коллективом пермских авторов. Рабочее название курса – «Тризформатика» [1–4].

**Требования к курсу информатики, предъявляемые переходом от индустриального общества к информационному**

В России идет переход к информационному обществу. Перед образованием этот переход ставит две значительные проблемы. Это:

– проблема перегрузки учащихся и

– проблема несоответствия направленности образования, сформировавшегося для удовлетворения нужд индустриального общества, требованиям формирующегося информационного общества.

Обе эти проблемы имеют объективное обоснование.

В основе первой проблемы – проблемы перегрузки учащихся – противоречие между лавинообразным ростом объема знаний, который должны усвоить учащиеся, и ограниченностью их возможностей.

Стремительный рост объема знаний – объективная необходимость, результат развития науки и усложнения окружающего мира.

В настоящее время главный путь, предлагаемый для решения этой проблемы – это путь экстенсивного развития. Последние 15 лет в школьную программу активно вводились новые дисциплины. Ежедневное число уроков в старших классах увеличилось до 8. В результате перегрузок под угрозой оказалось здоровье подрастающего поколения. Для смягчения проблемы

предлагался переход от 11-летнего образования к 12-летнему. После того, как это предложение было отвергнуто, идея экстенсивного развития получила «инвертированное» воплощение. Сейчас речь идет о 25-ти процентном сокращении объема учебных программ.

Очевидно, что экстенсивный путь – путь тупиковый. Потребность в увеличении объема знаний – результат объективных процессов. Остановить ее невозможно, поскольку невозможно остановить развитие науки и глобализацию мира.

Вторая проблема – несоответствие направленности школьного образования нуждам современного общества – имеет исторические корни. Современная школа создавалась для удовлетворения нужд индустриального общества. Информационное общество предъявляет к своим гражданам иные требования.

Машинное капиталистическое производство потребовало работника, достаточно грамотного, чтобы управлять техникой и разбираться в инструкциях по ее применению. Именно потребность в таких работниках привела к появлению массовой школы. Индустриальному обществу был нужен работник, умеющий, в первую очередь, строго соблюдать технологическую дисциплину. Информационному обществу нужен «решатель задач». Причем задач еще неизвестных в тот момент, когда будущий решатель учится в школе.

Переход от общества аграрного к индустриальному, а в настоящее время – к информационному связан с ускорением развития технологий. В аграрном и индустриальном обществе продолжительность «технологического поколения» была больше или равна продолжительности «поколения биологического». Человек, единожды научившись, мог пользоваться этими знаниями всю жизнь. Многолетний опыт только увеличивал ценность его как работника. В информационном обществе смена «технологических поколений» во много раз обгоняет смену поколений биологических. Работнику в течение всей жизни приходится постоянно осваивать новые технологии, приходится «бежать со всех ног только для того, чтобы остаться на месте».

В качестве «общепринятого» инструмента для решения указанной проблемы почитаются «новые информационно-коммуникативные технологии». Однако, интенсификация информационной деятельности в современном обществе такова, что специалист, даже эффективно использующий информационные технологии, не справляется с существующими потоками информации. Он «захлебывается» в ней, потому что ему не хватает интеллектуальных возможностей. Отсюда вытекает необходимость поиска путей развития личности учащегося, его интеллекта, развитие его творческих возможностей, мышления. Интеллект не сводится к умственным способностям человека, а характеризует некоторую совокупность его возможностей, в том числе в творческой деятельности, рассматривается как способность человека к восприятию информации, к

адекватной интерпретации текстов, рисунков, схем, знаков, отношений и т.д. Именно интеллект определяет культурный уровень человека.

### **Новизна предлагаемой концепции**

Для реального решения указанной проблемы необходимы:

– интенсификация обучения (не увеличивать количество учебных часов, а за то же время давать больше знаний);

– переориентация школы с (в основном) «репродуктивного» образования на «исследовательское». Необходимо готовить не «воспроизводителей» полученного знания, а «решателей задач».

Для этого предлагается вести в школьный курс изучение основ логики, системного анализа и теории решения изобретательских задач/развития творческого воображения (ТРИЗ/РТВ).

За последние 10 лет «старшая» информатика (информатика для старших классов) довольно успешно «переварила» основы системного анализа. (Именно пермяки первыми «вбросили» в учительское сообщество идею о включении в информатику основ системологии и предложили соответствующие методики. На федеральном уровне это материал впервые был опубликован в 1999 г. в «Задачнике-практикуме», подготовленном пермским авторским коллективом и выпущенном издательством «Бином» [5]). Сейчас речь идет о том, чтобы «спустить» эту тему в пропедевтический курс и дать ей дальнейшее развитие с учетом накопленного опыта. В первую очередь это касается систематизации информации. Необходимо умение грамотно и быстро извлекать из всего потока информации нужные (полезные) знания и «сворачивать» их к представлению, максимально удобному для их дальнейшего осмысленного применения.

Включение в курс информатики основ логики представляется достаточно естественным: информатика – наука о создании, хранении, передаче и преобразовании информации; человек создает и преобразует информацию в процессе мышления; логика – наука о правильном мышлении.

Наиболее инновационным представляется включение в школьную программу основ ТРИЗ/РТВ. Наука ТРИЗ создана во второй половине XX в. в СССР. Ее создатель – Генрих Саулович Альтшуллер. Базовые положения ТРИЗ [6]:

– существуют объективные законы развития технических систем;

– эти законы познаваемы;

– эти законы можно сознательно использовать для целенаправленного развития систем в нужном нам направлении.

Тезису Эдисона о том, что изобретатель – это 99% пота и 1% удачи, Альтшуллер противопоставил идею о познании закономерностей изобретательской деятельности, об обучении решению творческих задач. Речь не о полном отрицании «искры Божьей», а о том, что 90% (а может быть и 99%) изобретательских задач достаточно просты, чтобы их можно было решить «по правилам».

Жизнь полностью подтвердила идеи Альтшуллера. Начав с технических



систем, ТРИЗ начал активно распространяться на другие предметные области. Активно развиваются ТРИЗ-консалтинг, ТРИЗ-PR, ТРИЗ-маркетинг, ТРИЗ-педагогика и т.д. В развитых странах Европы, Америки и Азии идет настоящий «ТРИЗфоский бум». Ведущие Hi-Tech фирмы Европы, США, Японии, «азиатских драконов» активно обучают и сертифицируют своих ТРИЗ-специалистов, тысячами экземпляров закупают соответствующее программное обеспечение. (Поскольку сертификацию ведет Международная ассоциация ТРИЗ, штаб-квартира которой расположена в Петрозаводске, этот процесс хорошо отслеживается.) В настоящее время у России еще есть определенная «фора». (В качестве иллюстрации, всего 65 человек в мире имеют высшую в ТРИЗ квалификацию – «Мастер ТРИЗ». Все они – бывшие граждане СССР, значительная часть – граждане России.) У нас есть еще возможность использовать в конкурентной борьбе те преимущества, которые мы получили как родина ТРИЗа. Причем речь идет не о конкурентоспособности того или иного товара. Речь о конкурентоспособности нового поколения.

Для информатики ее интеграция с ТРИЗом будет означать переход на новый этап развития. До настоящего времени информатика была сосредоточена на формальном (синтаксическом) уровне работы с информацией. Семантический и прагматический аспекты информации оставались почти без внимания. ТРИЗ же изначально сосредоточен именно на этих аспектах. Синтез этих двух подходов в новую дисциплину – ТРИЗформатику – будет весьма плодотворным.

Как одного из предшественников предлагаемого подхода можно рассматривать различные системы развивающего обучения (Эльконина-Давыдова, Занкова и пр.). В качестве цели их внедрения как раз декларировалось выращивание учеников «субъектами самообразования», исследователями, а не потребителями готового знания. Практика выявила главные недостатки этих систем, которые должны быть устранены в процессе дальнейшего развития:

– не учтены изменения в психологии и субкультуре современного ребенка;

– «развивающие образовательные системы» сосредотачиваются на достаточно сложных технологиях и не обращают внимания на «рутинные» действия учеников (умение аккуратно фиксировать свои мысли, понимать смысл прочитанного, выслушать собеседника, правильно задать уточняющий вопрос и т.д.) В результате мы имеем функционально неграмотного ученика. Знания он получает, но пользоваться полученными знаниями ему неудобно. В результате опять нагружается память, а не умение думать, получать новые знания, творить.

Курс строится на базе четырех взаимосвязанных понятий: информация – система – алгоритм – компьютер и включает в себя как традиционные для курса информатики вопросы (информация, алгоритмика, ИКТ), так и ряд новаций.

Главные новации в содержании курса:

1. Систематическое использование базовых понятий системного анализа: система, системный эффект, функции системы, всеобщая системность мира (включая анализ причинно-следственных связей, в том числе последствий своих реальных или гипотетических поступков).

2. Освоение и использование ТРИЗовских понятий и приемов: диалектические противоречия и способы их разрешения; понятие идеальной системы; формула для оценки степени идеальности системы и ее применение для определения путей совершенствования систем; мобилизация ресурсов.

3. Обучение структурированию информации, информационные хранилища как на системы:

- использование и построение словарей, указателей, каталогов;
- построение таблиц разных типов (от простейших типа «Объекты–свойства», до сложных вычислительных таблиц типа «Объекты–свойства–объекты»);

- построение диаграмм разных типов;

- организация хранения информации на компьютере.

4. Изучение начал логики: понятия высказывания (простые и составные), истинность высказывания, логические операции, умозаключения, кванторы. Для изучения логики применяются нетрадиционные средства: колоды карточек с краевой перфорацией, таблицы решений, характеристические таблицы. Решение логических задач с помощью таблиц и графов.

5. Освоение понятия классификация (в том числе, многоуровневой) и родовидовых определений.

6. Освоение методики экспериментального исследования мира.

7. Систематическое применение в процессе обучения «открытых задач».

8. В разделе «Алгоритмика» существенное внимание уделяется технологическим аспектам (нисходящей технологии разработки алгоритмов, технологии тестирования и отладки и т.п.).

К построению курса возможны 2 подхода: линейно-модульный и спиралевидный. Согласно первому курс строится как линейная последовательность модулей (сначала модуль «Информация», потом модуль «Словари», потом модуль «Таблицы» и т.д.). Каждый модуль изучается один раз целиком и полностью. Согласно второму каждый из модулей изучается в несколько приемов на протяжении нескольких лет. На каждом следующем витке спирали идет углубление и расширению изучаемого материала (во втором классе вводится понятие черного ящика, в третьем осваивается порядок исследования черного ящика, в четвертом черный ящик рассматривается как универсальная методика научного исследования). Курс ТРИЗформатики строится по спиральной структуре.

**Курс ТРИЗформатики с точки зрения компетентностного подхода**

Начальная школа закладывает фундамент всему последующему

обучению ребенка. Все базовые компетенции (ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, коммуникативная, информационная, социально-трудовая, компетенция личностного совершенствования), складывающиеся к окончанию школьного курса, начинают формироваться именно в младшей школе. Они должны возникать закономерно, последовательно, постепенно осваиваясь учениками.

Предлагаемый курс нацелен на то, чтобы к тому моменту, когда на ребенка «хлынет» основной поток информации, учащийся был уже «вооружен» умением грамотно мыслить, грамотно систематизировать информацию, выбирать для нее оптимальное представление. Оптимальные способы работы с информацией должны стать естественным учащегося.

Целью курса ТРИЗформатки является развитие учащихся в следующих четырех направлениях:

**1. Мироззренческое** (ключевые слова — информация и система). Здесь рассматриваются понятия информации и информационных процессов (обработка, хранение, получение и передача информации). В результате должно сформироваться умение видеть информационную сущность мира, его системность, познаваемость и противоречивость, распознавать и анализировать информационные процессы, оптимально представлять информацию для решения поставленных задач.

**2. Практическое** (ключевое слово — компьютер). Здесь формируется представление о компьютере как универсальном инструменте для работы с информацией, рассматриваются разнообразные применения ЭВМ, дети приобретают навыки общения с компьютером.

**3. Алгоритмическое** (ключевые слова — алгоритм, исполнитель, программа). Развитие алгоритмического мышления идет через решение алгоритмических задач, изучение «чёрных ящиков», программирование простейших исполнителей. В результате формируется представление об алгоритмах, способах их представления и выполнения, технологии решения сложных алгоритмических задач.

**4. Исследовательское** направление (ключевые слова — творчество, ТРИЗ, логика). Содержание и методика курса способствуют формированию творческих, исследовательских способностей ребёнка через освоение основ логики и ТРИЗа, освоению им методики экспериментального исследования мира.

Каждое из направлений развивается по своей логике, но при этом они пересекаются, поддерживают и дополняют друг друга.

Курс формирует у ребенка следующий набор ключевых компетенций (по А.В. Хуторскому):

- 1) ценностно-смысловую;
- 2) общекультурную;
- 3) учебно-познавательную;
- 4) коммуникативную;
- 5) информационную;

- 6) социально-трудовую;
- 7) компетенцию личностного совершенствования.

Рассмотрим этот аспект подробнее.

#### 1) **Ценностно-смысловая компетенция.**

– ТРИЗформатика переориентируется с синтаксической (формальной) обработки информации на семантическую и прагматическую.

– У учащихся формируется понимание системности мира, всеобщей связи явлений, диалектического единства противоречий, своего места в мире как единой системе.

– В качестве механизма познания мира предлагается методика экспериментального исследования, в качестве механизма осмысления изучаемых явлений – понятийный аппарат системного анализа.

– Владение ТРИЗформатикой даст инструмент для осмысленного принятия решений в самых разных жизненных ситуациях.

#### 2) **Общекультурная компетенция.**

– Овладение всеми богатствами мировой культуры требует переработки колоссального объема информации, причем не пассивного ее восприятия, а творческого переосмысления, выработки и обоснования собственной позиции, собственного отношения.

– ТРИЗформатика нацелена на развитие в человеке креативности, на воспитание творческой личности, независимо от того, в какой предметной области далее будут применены способности человека.

#### 3) **Учебно-познавательная компетенция.**

– Одна из основных целей ТРИЗформатики – переориентация школы с «репродуктивного» образования на «исследовательское», на подготовку не «воспроизводителей» полученного знания, а «решателей задач». Логика, системный анализ и ТРИЗ дают учащемуся методику выделения, формулировки и решения задач.

– Освоение методики экспериментального исследования – один из важнейших разделов курса.

– Овладение оптимальными методами и способами работы с информацией делают процесс обучения более эффективным, являются необходимой частью здоровье-сберегающих технологий.

#### 4) **Коммуникативная компетенция.**

– В курсе ТРИЗформатики изучается и осваивается понятие языка как знаковой системы, обеспечивающей возможность общения между людьми, животными и автоматами. Осваиваются понятия лексика, синтаксис, семантика и прагматика языка.

– Важнейшей компонентой коммуникативной компетенции является умение воспринимать информацию, представленную в различных формах (текст, рисунок, таблица, таблица решений, диаграмма, карта с краевой перфорацией, график, блок-схема и т.д.) и умение выбрать оптимальную форму для представления информации.

– Корректное взаимодействие возможно только в случае соблюдения правил логики (в качестве примера назовем такой часто применяемый прием некорректного ведения дискуссии как подмена тезиса).

– Один из осваиваемых в ТРИЗформатике способов получения информации – умение грамотно задавать вопросы.

5) **Информационная компетенция.** Участие курса информатики (ТРИЗформатики) в формировании информационной компетенции достаточно очевидно. На уровне пропедевтического курса ТРИЗформатика обеспечивает:

– овладение различными способами представления информации (тексты, рисунки, таблицы, таблицы решений, карты с краевой перфорацией, диаграммы и т.д.);

– умение извлекать из потока информации нужные знания и представлять их в виде, максимально удобном для дальнейшего применения,

– знакомство с генерацией новых знаний как проявлением принципа эмерджентности, появлением системного эффекта (нового качества) при построении информационной системы;

– умение грамотно преобразовывать информацию в процессе логических рассуждений;

– знакомство с базовыми компьютерными технологиями представления и обработки информации.

6) **Социально-трудовая компетенция.** Получаемые в процессе изучения ТРИЗформатики умения и навыки имеют непосредственную практическую значимость, как для дальнейшей учебы, так и для будущей трудовой деятельности. Грамотное владение компьютером, понимание его возможностей и ограничений, умение выделить, поставить и решить задачу, умение логически рассуждать, умение извлечь нужные знания из потока информации и представить их в удобном для применения виде необходимы для последующего профессионального самоопределения и успешной социализации, являются необходимым компонентом профессиональных навыков в самых различных профессиях и предметных областях.

7) **Компетенция личностного совершенствования.**

– Успешность личности в постиндустриальном обществе в значительной степени связана со способностью и умением постоянно адаптироваться к непрестанно меняющемуся миру. Одним из элементов такой адаптации является постоянное обучение и переобучение, повышение профессионального мастерства, освоение новых предметных областей. Все это невозможно без умения оптимизировать работу с информацией.

– Важной составной частью ТРИЗа является Теория развития творческой личности (ТРТЛ). В работах Альтшуллера сформулированы такие черты творческой личности как достойная цель жизни, умение планировать свою деятельность, работоспособность, владение техникой решения задач, умение держать удар, результативность. Овладение ТРИЗом,

в частности, направлено на целенаправленное воспитание в учащемся этих черт.

### **Квалификационные требования к учителю**

Вести курс ТРИЗформатики может либо учитель информатики, либо учитель начальной школы. Последнее предпочтительнее, поскольку в этом случае учитель может естественным образом вплести ТРИЗформатику в весь учебный процесс класса, оптимальным образом сочетать материал, изучаемый на ТРИЗформатике, с материалом, изучаемым на других уроках (например, изготовление словарей может быть удобнее вести не на уроках ТРИЗформатики, а на уроках труда).

В случае безмашинного преподавания курса к учителю начальной школы не возникает никаких дополнительных требований. Дополнительные требования возникают при использовании компьютеров. В этом случае учитель начальной школы должен:

1) владеть компьютерными знаниями и навыками в объеме, достаточном для проведения им компьютерного практикума;

2) иметь представление о материале, изучаемом в базовом курсе информатики (чтобы видеть перспективу дальнейшего обучения детей).

Требования к учителю информатики:

1) владение материалом всего курса информатики;

2) знакомство с психологическими и физиологическими особенностями учащихся начальных классов, со спецификой работы в младших классах.

### **Состав учебно-методического комплекса**

В учебно-методический комплект (УМК) курса ТРИЗформатики входят *традиционные компоненты*:

–учебники;

–методическое пособие для учителя;

–интеллектуальный практикум (рабочая тетрадь для безмашинных занятий);

*инновационные компоненты*:

–компьютерный практикум (рабочая тетрадь для машинных занятий);

–набор комиксов «Информатика в картинках»;

–«Самообучалка»;

–комплект контрольно-измерительных материалов;

–электронные материалы для учителя и для учащихся на CD.

Рассмотрим состав УМК более подробно.

Учебник – база УМК, в комментариях не нуждается.

Компьютерный и интеллектуальный практикум. Это – рабочие тетради для практических занятий.

Компьютерный практикум посвящен изучению информационно-коммуникационных технологий. Практикум структурно состоит из занятий, каждое из которых включает теоретические сведения, базирующиеся на материале учебника, и практические упражнения. В поурочном

планировании приведено соответствие разделов практикума параграфам учебника.

Выделение практикума в отдельное издание преследовало две цели. Во-первых, это – рабочая тетрадь, которую ребенок должен иметь перед собой при работе на компьютере. Во-вторых, практикум призван экранировать учебник от быстрой смены используемого в учебном процессе программного и аппаратного обеспечения. Благодаря этому изложение материала в учебнике может быть более фундаментальным, инвариантным по отношению к используемым программно-техническим средствам.

Интеллектуальный практикум содержит задания, выполнение которых не требует компьютера.

Интеллектуальный и компьютерный практикумы разнесены в две разных книжки, поскольку курс может преподаваться как в машинном, так и в безмашинном варианте. Безмашинный вариант курса предусмотрен, исходя из следующих соображений. Во-первых, далеко не все школы имеют достаточное количество компьютерных классов, чтобы выделить их начальной школе. Во-вторых, данный курс может вести как учитель информатики, так и учитель начальных классов. Более того, учитель начальных классов, по нашему мнению, предпочтительней. На сегодня для многих учителей начальных классов безмашинный курс будет проще машинного. В-третьих, компьютерные занятия предполагают деление класса пополам, что резко усложняет составление расписания (Чем занять вторую половину?). Наконец, на содержательном уровне, безмашинная часть занятий кажется нам важнее машинной. С ЭВМ современные дети познакомятся и без нас. А вот основам системного анализа и диалектики их научим, к сожалению, только мы.

Возможность безмашинного преподавания обеспечивается избыточно большим числом заданий в интеллектуальном практикуме.

Следующие компоненты УМК – нетрадиционны. «Информатика в картинках» представляет собой набор комиксов по ряду сложных тем, таких как порядок поиска слов в словаре, порядок исследования черного ящика и т.п. «Самообучалка» – это пособие, которое представляет материал курса в виде перечня вопросов и ответов. Расположены они таким образом, что ребенок может самостоятельно повторять изученный материал и контролировать свои знания. Пособие полезно не только для ребенка, но и для учителя (как источник вопросов и ответов при устном опросе и при подготовке контрольных работ) и для родителей (как инструмент контроля знаний своих детей).

Пособие для учителя – компонент традиционный. Но для нашего УМК он играет особую роль в силу инновационности курса. Пособие для учителя содержит изложение всех изучаемых теоретических вопросов, разбор всех практических заданий, поурочное планирование и подробные сценарии уроков (вплоть до указания времени, которое рекомендуется потратить на изучение того или иного вопроса). Для опытного педагога эта информация

может оказаться избыточной. Но для того, кто только начинает работать по данному курсу, она будет весьма полезной.

Комплект контрольно-измерительных материалов включает в себя набор проверочных работ разного уровня (в двух вариантах) с решениями.

Обучая детей ТРИЗформатике, мы стремимся подготовить ребенка к жизни в новом мире – мире информационного общества, мире, который может отличаться от сегодняшнего по самым разным совершенно неожиданным для нас параметрам.

#### **Литература**

1. Plaksin M. A. TRIZformatics: A Metasubject Uniting Computer and Intelligence Technologies of Information Processing (Response to Information Society Challenge). //Programming and Computer Software, 2011, Vol. 37, No. 6, pp. 279–283.
2. Плаксин М.А. Информатика: учебник для 3 класса: в 2 ч. Ч.1 /М.А.Плаксин, Н.Г.Иванова, О.Л.Русакова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. –128 с.: ил. Ч.2 /М.А.Плаксин, Н.Г.Иванова, О.Л.Русакова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 49 с.: ил.
3. Плаксин М.А. Информатика: учебник для 4 класса: в 2 ч. Ч.1 /М.А.Плаксин, Н.Г.Иванова, О.Л.Русакова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. –127 с.: ил. Ч.2 /М.А.Плаксин, Н.Г.Иванова, О.Л.Русакова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 125 с.: ил.
4. Плаксин М.А. Информатика. Программа для начальной школы: 3-4 классы / М.А.Плаксин, М.С.Цветкова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 108 с.: ил. – (Программы и планирование).
5. Залогова Л.А., Плаксин М.А., Русаков С.В., Русакова О.Л., Семакин И.Г., Хеннер Е.К., Шестаков А.П., Шестакова Л.В., Шеина Т.Ю., Южаков М.А. Информатика. Задачник-практикум в 2 т. /Под ред. И.Г.Семакина, Е.К.Хеннера: Том 1. - М.: Лаборатория Базовых Знаний, 1999 г. – 304 с.: илл.; Т.2 - М.: Лаборатория Базовых Знаний, 1999 г. – 280 с.: илл.
6. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. — М.: Советское радио, 1979 .– 116 с.: илл.



## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЧЕРЕЗ УРОВНЕВУЮ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЮ**

*«Важнейшая задача педагога – научить  
человека мыслить»  
(Т. Эдисон)*

Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании предусматривает использование образовательных технологий, которые обеспечивали бы самообразование, саморазвитие, самореализацию и самовоспитание личности ученика. Эти технологии должны способствовать переходу ученика из объекта обучения и воспитания в субъект.

В центре внимания личностно – ориентированных технологий уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), и открыта для восприятия нового опыта. Она способна на осознанный и ответственный выбор жизненных ситуаций. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью обучения и воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Обучающиеся школ очень разные, даже ученические параллельные классы различны, поэтому учителю нужно учитывать индивидуальные особенности обучающихся, особенности классных коллективов, чтобы разумно их использовать для осуществления общих целей обучения и воспитания. Учитель должен организовывать и руководить познавательной деятельностью учеников по переработке полученной информации в собственные личностные знания, по выработке у себя по данным образцам соответствующих умений и навыков. Надо создать такие условия, когда каждый ученик хотел бы и мог бы наиболее эффективно осуществлять такую деятельность. Основой индивидуально-ориентированной системы обучения является дифференцированный подход, позволяющий учитывать индивидуальные особенности ребёнка, создавать условия для развития его потенциальных возможностей.

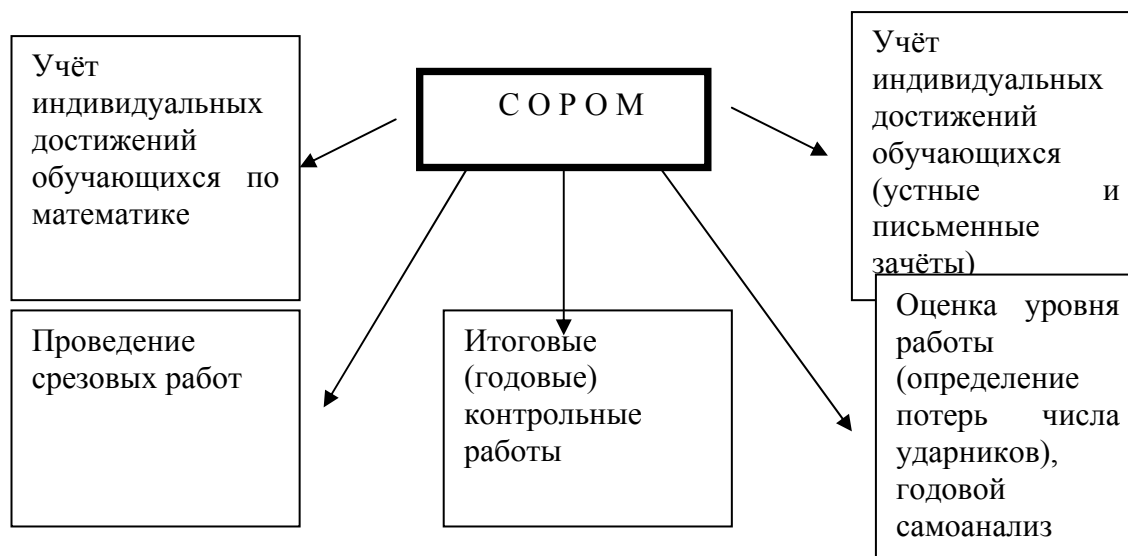
*Дифференцированный подход в обучении – это:*

1. создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с учётом особенностей их контингента;
2. комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах (это группы учащихся, составленные с учётом наличия у них каких – либо значимых для учебного процесса общих качеств).

На протяжении нескольких лет вместе с учителями математики и физики нашей школы проблему усвоения знаний обучающимися мне удаётся решать через технологию уровневой дифференциации.

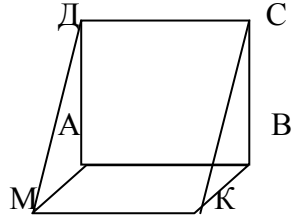
В результате обобщения опыта работы определена последовательность действий при организации дифференцированного обучения:

- Определение содержания учебного материала;
- Разработка диагностических карт для учащихся, классов;
- Отработка системы отслеживания результативности обучения математике (СОРОМ)



- Блочное изучение материала;
- Создание методического инструментария (задания разноуровневого характера) для контроля знаний обучающихся.

Начиная работать с классом, провожу диагностическую работу, в результате которой выявляются обучающиеся с низким, средним, высоким уровнем обучаемости.

Уровни усвоения знаний	Требования к действиям учащихся	Примеры разноуровневых заданий по геометрии по теме «Перпендикулярность плоскостей»
<p><i>1 уровень.</i>  Воспроизведение и запоминание связано с непосредственным воспроизведением содержания учебного материала различной сложности.</p>	<p>Показывать (опознавать), называть, распознавать, узнавать, давать определения, пересказывать. (приводить подобные слагаемые, определять степень уравнения, вид квадратного уравнения.)</p>	 <p>Плоскости квадратов ABCD и ABKM перпендикулярны. <math>MK=a</math>.  Найдите расстояние между точками:  1. D и M, K и C;  2. D и K.</p>
<p><i>2 уровень.</i>  Применение знаний в знакомой ситуации по образцу. Выполнение действий с чётко обозначенными правилами. Применение знаний на основе обобщаемого алгоритма.</p>	<p>Измерять, объяснять, составлять что-то по готовой схеме, соотносить, характеризовать, сравнивать, соблюдать правила и т.д. (Решать уравнения 1 и 2 степени, сравнивать обыкновенные дроби, объяснять формулы.)</p>	<p>Плоскости прямоугольных треугольников ABC и ABK перпендикулярны. <math>AB=8\text{см}</math>, <math>AK=6\text{см}</math>, <math>\angle ABK=\angle ABC=90^\circ</math>, <math>\angle BAC=45^\circ</math>. Вычислите расстояние между:  1. точками K и C;  2. прямыми BK и AC.</p>
<p><i>3 уровень.</i>  Применение знаний в незнакомой ситуации, т.е. творчески. Предлагает применение в качестве ориентира какой – либо обобщённой идеи, методологических знаний.</p>	<p>Составлять устный или письменный ответ на проблемный вопрос, высказывать суждение, выделять существенные признаки, анализировать информацию, приводить и обосновывать собственные примеры, искать необходимую информацию, дать отзыв или рецензию и т.д.  Например: применять свойства параллелограмма к доказательству свойств ромба; различные способы решения задач (задача – бенефис); работа с литературой по теме.</p>	<p>Ребро куба <math>ABCDA_1B_1C_1D_1</math> равно 12см. Точка K делит AC на отрезки, пропорциональные числам 1 и 3. Через точку K проведена плоскость <math>\beta</math>, перпендикулярная плоскости ACC1.  1. Постройте сечение куба плоскостью <math>\beta</math>.  2. Вычислите площадь построенного сечения.</p>

В результате ежегодного анализа выработана схема тематического планирования, которая позволяет экономить время на подготовку наиболее трудоёмких этапов учебного занятия (повторение, применение, контроль знаний), на планирование, подбор и составление индивидуальных разноуровневых заданий в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся данного класса.

№ урока	Дата проведения урока	Тема урока	Триединая задача урока	Тип урока	Методы обучения	Повторяемый материал, актуализирующий опорные знания и умения учащихся	Виды контроля знаний и обратной связи	Планируемые знания, умения и навыки, формирование которых будет на уроке.

С целью изучения обучающихся новых классов, их индивидуальных особенностей и для сохранения преемственности в обучении, провожу подготовительную работу в виде собеседования с учителями, классными руководителями, анкетирование, диагностику способностей обучающихся и нулевые контрольные срезы. Данные этой работы заносятся в диагностические карты и помогают в применении уровневой дифференциации на уроках и внеурочной деятельности.

### КАРТА НАБЛЮДЕНИЙ

ФИО учащегося	Биологические возможности (заполняет медик)	Интеллектуальные особенности	Навыки учебного труда	Основные отношения	Бытовые влияния	Образовательная подготовленность	Морально – волевые качества



формировании у обучающихся взаимопомощи, взаимопонимания, корректного отношения друг к другу.

Все эти и другие трудности в использовании уровневой дифференциации преодолеваются благодаря выработанной системе работы:

- с учебными программами (внесение локальных изменений);
- с дидактическим материалом;
- по диагностике способностей обучающихся;
- в освоении и отработке новых методических приёмов по организации и проведению нетрадиционных типов уроков (урок-зачёт, урок-соревнование, урок взаимного обучения, урок-аукцион).

Основными направлениями своей работы в рамках технологии уровневого обучения считаю:

1. Совершенствование методики применения уровневой дифференциации в классах с различной биосоциальной характеристикой (интеллект, навыки учебного труда, биологические особенности, социально-бытовые влияния и т.д.);

2. Изучение методической литературы по использованию дифференцированного подхода в условиях предпрофильного и профильного обучения;

3. Освоение, развитие, совершенствование навыков работы по применению профильной дифференциации на уроках математики;

4. Создание инструментария для осуществления профильной дифференциации в условиях данной школы;

5. Совершенствование диагностической работы с целью более эффективного применения уровневой и профильной дифференциации в обучении обучающихся данной школы.

#### **Литература**

1. Блинков А.Д. «Стратовая дифференциация обучения» // Журнал «Завуч», №4, 1998 год.
2. Винокурова Н.К. «Управление процессом развития творческих способностей школьников»//Журнал «Завуч», №4, 1998 год.
3. Волкова Г.Л., Чикурова М.В. «Устремим ум на радость творчества» // Журнал «Завуч», № 8, 1999 год.
4. Иванова Е.О. « Пути реализации Индивидуальных учебных планов школьников»// Журнал «Завуч», № 4, 1998 год.
5. Селевко Г.К. «Современные образовательные технологии» - М.: «Народное образование», 1998 год.
6. Фридман Л. М. «Опыт преодоления неуспеваемости»//Журнал «Завуч», № 7,8 1999год.
7. Щипулина Л.М. «Разноуровневое обучение в «Школе для всех» или как научить всех и каждого в общеобразовательной школе» // Журнал «Завуч», №1, 1998 год.

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ**

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач современной школы, ведь детство и юность – самая благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине [2, с.1]. Патриотизм, гражданственность формируются благодаря нравственному, духовному воспитанию. Процесс этот проходит три ступени:

- зарождается патриот в своей семье с формирования родственных чувств к родителям, бабушкам, дедушкам, братьям, сёстрам;
- воспитание любви к малой Родине. Начинать надо с того места, где ребёнок родился, растёт, где находятся могилы его предков, его история;
- любовь и уважение к своему Отечеству, стране, народу.

На первой ступени, обращение к семье является одним из обязательных условий для воспитания патриотизма. На уроках истории и обществознания это могут быть различные формы работ - составление словесного портрета членов своей семьи «Семь Я», «Я и моя семья», «История моей семьи», «Генеалогическое древо моей семьи» и т.д. По данным заданиям дети составляют творческие отчёты, которые по их желанию мы можем обсудить в классе. Обращение ребёнка к истории своей семьи, учит его уважительно относиться к своим родителям, родному дому, родным людям, проявлять заботу о них. Всё начинается с малого и это малое – семья [4, с.1].

Вторая ступень обращает ребёнка к его истокам, корням, к его «малой» Родине. Здесь возможны различные виды и формы работ - индивидуальные – «Улица, на которой я живу», «Дом, в котором я живу», «Мои друзья», «Если бы я был главой посёлка», «Хакасия – мой дом родной» и т.д.; групповые и коллективные проекты – «Моя Тея», «Прогнозы на будущее», «Мы вместе можем многое», «Мой район: вчера, сегодня, завтра», «Моя «малая» Родина», «Знать и помнить» и т.д. Такая работа позволяет углубить знания обучающихся о своём родном крае, месте рождения, воспитывает любовь к своей «малой» Родине. Большую роль в формировании патриотизма школьников играют занятия в школьном и поселковом краеведческом музеях. Постоянная поисковая работа, обновление экспонатов, экскурсии, выставки – это лишь малая часть той работы, которые ведут обучающиеся нашей школы.

На третьей ступени формируется чувство уважения к своему Отечеству, народу. Часто на уроках истории дети сталкиваются с ситуацией, когда требуется оценить происшедшие в стране события и явления. Эта задача порой не разрешима. Сложность изучения общества понятна давно, многие процессы, происшедшие в истории, очень трудно объективно оценивать. Но, тем не менее, именно такая работа позволяет ребятам задумываться о

судьбах своей Родины и уважительно относиться к её истории, какой бы она не была. Работу эту проводить эффективнее всего группами. Каждой группе предоставляется проблемная ситуация, которую они должны решать. Например: «Распад СССР» - закономерен ли был распад или его можно было избежать? Умение оценивать историческое событие позволяет не просто высказываться «за» или «против», но и объективно, грамотно свою точку зрения доказывать, ставить себя на место героев прошлых лет, оценивать ситуацию не только с позиции современности, а учитывая особенности того или иного периода.

Целесообразными являются также уроки, где обучающимся предлагается провести ролевые игры и самим поучаствовать в каких либо событиях – «Формирование первой многопартийности», «Выборы в Государственную Думу», «Я - защитник Отечества» и т.д. Совсем по-другому оценивают школьники событие, участниками которого стали они сами. Прочувствовать – значит осознать, ощутить гордость за историю своего народа, своей Родины. В процессе такой работы школьники углубляют знания об историях, традициях, культуре народов России, учатся анализировать и понимать органическую целостность истории, культуры народов России, осознавать личную ответственность за будущее своей страны [1, с.5].

Важно воспитать деятельного патриота своей страны, а не стороннего наблюдателя. Такой человек способен не только решать назревшие проблемы своей «малой» и «большой» Родины, но и способен увлечь за собой других людей. Такие качества, как бескорыстие, товарищество, готовность оказать помощь друзьям и незнакомым людям, проявлять интерес к культуре и истории своего народа, бережно относиться к государственной собственности, быть готовым к защите Родины, проявлять интерес к истории Родины, чувство сопереживания за дела в стране – формируются именно в школе.

#### **Литература**

1. Вырщикова А.Н., Кусмарцев М.Б. Стратегия научных исследований феномена патриотизма и патриотического воспитания молодёжи. Волгоград, 2007.
2. Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации".
3. О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации: Инструктивное письмо Министерства образования РФ № 13-51-08/ 13 от 15.01. 2003 //журнал "Преподавание истории и обществознания в школе". 2003. № 6.
4. Закиржонова Г.Н. Патриотическое воспитание в образовательной школе// Социальная сеть работников образования nsportal.ru.

#### **Интернет-ресурсы:**

Федеральные ресурсы на официальных порталах федеральных органов исполнительной власти информационно-правового, методологического и общеметодического характера:

1. Портал Президента Российской Федерации - <http://www.president.kremlin.ru>
2. Портал Совета Безопасности - <http://www.scrf.gov.ru>
3. Порталы Минобразования России - <http://www.informika.ru>; <http://www.gov.edu.ru> (методическое обеспечение образовательного процесса и патриотического воспитания).



4. Портал Минобороны России - <http://www.mil.ru> (нормативно-правовое основы воинской службы)

**Дюняшева С. Р.,**  
*методист МАДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 35»*  
*г. Пермь, Россия*

## **МОДЕЛЬ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО РЕЖИМА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Выход Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 года № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» нацелил педагогические коллективы на достижение таких итоговых результатов как: сформированность у ребенка основных физических качеств и потребности в двигательной активности; самостоятельность выполнения доступных возрасту гигиенических процедур, соблюдения элементарных правил здорового образа жизни.

Конечно, в нашем ДОУ, как и во многих других дошкольных учреждениях, накоплен богатый опыт по здоровьесбережению. Но сама система, вобравшая в себя наилучшие, эффективные формы оздоровительной деятельности, обеспечивающая взаимодействие участников образовательного процесса (педагоги, дети и медицинский персонал) не была осмыслена и оформлена. Думается, что создание единого физкультурно-оздоровительного режима объединило усилия специалистов ДОУ (педагогов, психологов, медиков) и семей воспитанников для реализации комплексного медико-психолого-педагогического подхода к обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности и развития воспитанников в период дошкольного детства.

Целью создания единого физкультурно-оздоровительного режима является содействие дошкольнику в полноценном психическом и физическом развитии в детском саду, семье; создание условий для укрепления здоровья; оказание помощи в формировании самостоятельности в познании себя, приобщении к здоровому образу жизни, выполнении правил безопасности жизни. Эффективность достижения этой цели зависит от степени соответствия функций, ответственности и обязанностей участников образовательного процесса. Деятельность каждого специалиста направлена на качественное решение задач своей службы.

Методическая служба оказывает методическую поддержку в создании и распространении инноваций в педагогическом коллективе в соответствии с задачами общего и физического развития дошкольников, проводит мониторинг результативности педагогического процесса по данному направлению. Медицинский персонал ДОУ проводит раннюю диагностику состояния здоровья детей, осуществляет контроль над состоянием здоровья, физическим развитием дошкольников, занимается организацией лечебно-восстановительного режима для детей с нарушениями развития, оказывает

консультативную помощь участникам коррекционно-образовательного процесса в рамках лечебно-педагогического воздействия (адекватный режим дня, сезонная витаминизация, приемы оздоровления, закаливания детей). Инструктор по физической культуре проводит развернутое психомоторное обследование детей и оценивает сформированность двигательных навыков в соответствии с возрастной нормой, по результатам которого организует физкультурно-оздоровительную работу, направленную на коррекцию и развитие физических качеств. Логопедическая служба систематически осуществляет необходимую профилактическую и коррекционную работу в соответствии с образовательными потребностями детей. Педагог-психолог осуществляет психологическое сопровождение внедряемых инновационных технологий и программ общего и физического развития. Музыкальные руководители способствуют гармоничному развитию личности ребёнка, формируют выразительные умения, развивают и совершенствуют технические умения, сенсомоторные способности. Воспитателям ДООУ принадлежит важная роль реализации рационального режима жизнедеятельности, т.е. оптимального сочетания и регламентации разнообразных видов детской деятельности, их нагрузки, интенсивности и наполненности;

Обеспечение качества образовательной работы возможно только при интеграции и взаимодействии всех выше представленных служб с помощью функциональных отношений: диагностика по направлению своей деятельности, анализ полученных результатов и планирование перспектив работы, коррекция и развитие детей в процессе специально организованных занятий, совместной деятельности педагогов и детей, самостоятельной деятельности дошкольников.

Мониторинг эффективности физического направления воспитательно-образовательной работы проводится по следующим пунктам: 1. Динамика физического и психомоторного развития детей, функционального состояния их организма (медицинский блок). 2. Динамика уровня физических качеств и освоения основных движений (инструктор по физкультуре). 3. Содержание и использование Центров Здоровья групп (воспитатели). 4. Контроль реализации здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательный процесс подготовительных к школе групп (методическая служба). 5. Оценка родителями воспитанников уровня сотрудничества с ДООУ по физическому воспитанию (анкета разработана методической службой). 6. Уровень сформированности представлений и навыков ЗОЖ у детей ДООУ (воспитатели). 7. Динамика заболеваемости детей (воспитатели ежемесячно сдают данные по заболеваемости, количеству пропусков на одного ребёнка). 8. Двигательная активность детей в течение дня – измерение продолжительности двигательного компонента в период бодрствования (методическая служба). 9. Уровень развития психических процессов и наличие у детей эмоциональных нарушений (педагог-психолог). 10. Уровень развития речи воспитанников (учителя-логопеды).

Обработанные результаты диагностики позволяют коллективу специалистов и воспитателей увидеть объективную картину уровня физического воспитания и развития детей в детском саду, констатировать актуальные проблемы своей деятельности, обменяться мнениями и предложениями о путях и перспективах дальнейшей работы, разработать конкретные планы и программы.

Такая форма практического взаимодействия педагогов и специалистов ДОУ осуществляется в ходе психолого-медико-педагогических консилиумов (ПМПк), педагогических советов, круглых столов и т.д.

Но одним из основных механизмов, обеспечивающих совместное решение задач по физическому воспитанию, поставленных Основной Образовательной программой, является, на наш взгляд, единый физкультурно-оздоровительный режим.

Такая модель позволяет объединить деятельность воспитателей и конкретных специалистов (учителей-логопедов, музыкального руководителя, педагога-психолога, инструктора по физкультуре), подчинить их деятельность общей цели и задачам обучения и воспитания детей в условиях ДОУ.

	№	Вид занятия	Особенности организации	Длительность
Утро	1	Утренняя гимнастика	Ежедневно	15 – 20 мин.
	2	Адаптационная гимнастика	2 раза в неделю вместо утренней гимнастики	20 мин
	3	Двигательная разминка	Между занятиями	5 – 10 мин.
	4	Переход к специалистам	Ежедневно	3 – 5 мин
День	5	Физкультминутки и пальчиковые игры	Ежедневно во время занятия, по мере необходимости, в зависимости от типа занятия.	3 – 7 минут
	6	Подвижные игры на прогулке	Ежедневно группой и подгруппами.	30 – 35 мин.
	7	Занятия по физической культуре	3 раза в неделю (одно на прогулке)	30 мин
	8	Кружок «Коррекционно-оздоровительной ритмической гимнастики для детей старшего дошкольного возраста»	1 раз в неделю	25-30 мин
	9	Секция по баскетболу «Весёлый мяч»	2 раза в неделю	30 мин
Вечер	10	Подвижные игры на прогулке	Ежедневно группой и подгруппами.	30 – 35 мин.
	11	Остеопатическая гимнастика	Ежедневно после сна	15 – 20 мин
	12	Индивидуальная работа по развитию движений.	3 раза в неделю на вечерней прогулке.	15 – 20 мин
	13	Самостоятельная двигательная активность	Ежедневно в уголке ФИЗО	Зависит от активности детей.
	14	Физические упражнения на прогулке	По подгруппам, подобранные с учётом уровня развития детей.	10 – 15 мин

Время: от 3ч. 56 мин до 4ч. 07мин

Утренняя гимнастика даёт дошкольникам заряд бодрости на весь день, способствует пробуждению центров головного мозга, улучшает общее

самочувствие и настроение. Комплексы утренней гимнастики разработаны с усложнением для старшей и подготовительной группы.

«Потягивание», «Уточка», «Плясовая», «Сапог», «Верёвочка», - названия упражнений из комплекса адаптационной гимнастики, которая проводится дважды в неделю вместо утренней гимнастики под специально подобранную музыку.

В режиме дня большое место занимают подвижные игры с кольцами, обручами («Догони обруч», «Кто быстрее», «Кто дальше», «Не потеряй домик» и др.), с мячами («Не урони», «Поймай мяч» и др.), с элементами соревнования, на развитие внимания, ловкости, координации («Быстро по местам», «Найди свой кубик»). Подвижные игры сочетаются с текущей воспитательно-образовательной работой и являются дополнительным эффективным средством, способствующим психомоторному и общему развитию дошкольников.

Для профилактики нарушений осанки, восстановления структуры опорно-двигательного аппарата при переходе из горизонтального в вертикальное положения после сна лёжа в кровати проводится остеопатическая гимнастика. Тренажёрный путь (ходьба по бревну, ребристому коврику и канату) завершает этот отрезок режимного времени и также работает на задачи коррекции осанки и стопы.

Оптимизации работы системы пищеварения способствует психофизический комплекс кишечной гимнастики перед каждым приёмом пищи.

С целью повышения резистентности (сопротивляемости) организма, предупреждения разрастания аденоидной ткани и профилактики кариеса мы проводим полоскание полости рта (1 неделя месяца водой с настоем трав, со 2-ую по 4-ую неделю – просто водой комнатной температуры).

Нами используется такой эффективный метод оздоровления, как ароматерапия, которая проводится во время дневной прогулки. Ароматерапия является методом профилактики респираторных заболеваний и благотворно действует на процесс засыпания. Применяются эфирные масла, обладающие расслабляющим, успокаивающим действием (эвкалипт, укроп, пихта).

Профилактику двигательного утомления дошкольников обеспечивает проведение физкультминуток, пальчиковых игр и упражнений. Также интересной формой работы в режиме дня является театрально-игровой тренинг, в ходе которого воспитатели решают такие задачи как: формирование умений определять и управлять своими эмоциями, создавать внутренний духовный настрой, ощущать полную тишину, соизмеряя свои действия, выражать своё творческое самочувствие, развитие памяти вкусовых ощущений, звуковой памяти.

Главная роль в проведении всех вышперечисленных форм единого физкультурно-оздоровительного режима принадлежит воспитателям ДОУ. Но в создании картотеко-системы, включающей подвижные, пальчиковые,

словесные игры, дидактические игры и упражнения, физминутки, загадки, стихи, артикуляционные упражнения, упражнения психогимнастики и пластические этюды, и структурированной по 30 лексическим темам, участвовали все службы ДОУ.

Коррекционно-оздоровительная ритмическая гимнастика представляет собой органическое соединение движения, музыки, игрового образа на занятиях ритмической гимнастикой и формирует атмосферу положительных эмоций, которые в свою очередь раскрепощают ребёнка, делают его поведение естественным и привлекательным. Занятия ритмической гимнастикой учат детей красоте, точности и выразительности движений, формируют их фигуру и осанку, развивают физическую силу и выносливость. Коррекционно-оздоровительная ритмическая гимнастика проводится музыкальным руководителем в сотрудничестве с воспитателями групп.

Программа работы секции «Весёлый мяч» создана для обучения детей старшего дошкольного возраста основам спортивной игры в баскетбол и реализуется инструктором по физкультуре. Программа предусматривает не только решение задач развития двигательных умений и навыков с мячом и формирование первоначальных представлений о баскетболе как спортивной игре. Содержание расширено до самой спортивной игры: предполагается, что дети в совершенстве овладевают техникой игры с мячом, знаниями правил баскетбола, научатся взаимодействовать в команде на площадке. В процессе занятий в секции вместе с расширением арсенала двигательных навыков растёт и физическая подготовленность детей. Повышается работоспособность детского организма, его защитные свойства к неблагоприятным факторам внешней среды. Дошкольники приобретают умение рационально использовать сформированные на занятиях навыки в самых разнообразных и в том числе непредвиденных условиях.

Также нами разработан перспективный план валеологических мероприятий, содержащий тематику и примерное содержание занятий по основам безопасности жизнедеятельности («Как из искры рождается пожар», «Как правильно перейти дорогу», «Помоги себе сам»), приобщению к здоровому образу жизни («Профилактика сколиоза и плоскостопия», «Уход за кожей, волосами», «Настроение человека»). Организация работы по формированию осознанного отношения к здоровью и безопасности невозможна без взаимодействия всех служб ДОУ.

«Модель оздоровительного режима» обеспечивает укрепление физического, психического и нравственного здоровья ребёнка и в дальнейшем позволяет ему успешно входить в новые режимы жизнедеятельности.

Внедрение нашей «Модели оздоровительного режима» способствует укреплению здоровья детей, повышению защитных свойств организма. За 2 года Индекс здоровья возрос (количество не болеющих детей) с 64 % до 86 %, снизилась заболеваемость простудными заболеваниями с 22 до 18,

количество случаев на одного ребенка уменьшилось с 0,5 до 0,2. Эти цифры ниже аналогичных показателей по саду и в целом по району.

#### **Литература.**

1. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 года № 655.
2. Егоров Б.Б. Экспериментальная физкультурно-оздоровительная работа в детском саду. Здоровье дошкольника. 2009, №3.
3. Егоров Б.Б. , Ларина Н.Г. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе физического воспитания дошкольников. Справочник старшего воспитателя. 2008, №1.

**Рогожникова О.А.**

*Инструктор по физкультуре  
МАДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 35»  
г. Пермь, Россия.*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ СЕКЦИИ ПО БАСКЕТБОЛУ «ВЕСЁЛЫЙ МЯЧ» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗДЕЛА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

Вовлечение детей дошкольного возраста в спортивную жизнь начинается с детского футбола, хоккея, и, конечно, баскетбола. Настоящие соревнования, где борьба ведётся за очки, за места, являются непосильной психологической и физической нагрузкой для дошкольника. Но элементарные действия в спортивных играх, в т.ч. и баскетболе, не только возможны, но и целесообразны.

Во-первых, формируется интерес детей к физкультуре и спорту. Увлечение ребёнка баскетболом во многом может облегчить его выбор какой-либо из спортивных секций, а занятый и организованный ребёнок, обычно, успешнее и целеустремлённее своих сверстников. Во-вторых, вместе с расширением двигательных навыков растёт и физическая подготовленность детей. Повышается работоспособность детского организма, его защитные свойства к неблагоприятным факторам внешней среды. Дошкольники приобретают умение рационально использовать сформированные на занятиях навыки в самых разнообразных и в том числе непредвиденных условиях. Это согласуется с новыми федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в которых обозначено, что у ребёнка должны быть сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности. В-третьих, в игре дети учатся общаться, узнают, как нужно бороться с препятствиями и побеждать.

Основная образовательная программа предполагает освоение детьми элементов баскетбола: передача, перебрасывание, ловля, забрасывание мяча в корзину и т.д. Но объективная ситуация, при которой старшие дошкольники из-за большого количества занятий в детском саду и уроках в

воскресных школах испытывают гиподинамию, диктует необходимость реализации дополнительных программ, отвечающих задачам образовательных областей «Физическая культура», «Здоровье», «Коммуникация».

Мы убедились, что секция по баскетболу является востребованной у родителей и детей нашего дошкольного учреждения. Дело в том, что наличие в нашем ДОУ коррекционных групп для детей с нарушениями речи требует интеграции физического, познавательного-речевого и других направлений.

Известно, что под влиянием тренирующего действия упражнений, в том числе и с мячом, происходит нормализация нарушенных функций в мышечной работе, что в свою очередь благотворно влияет на все физиологические системы. Это нормализующее действие является очень важным для детей с нарушениями речи. Также развитие крупной и мелкой моторики детей во время действий с мячом оказывает непосредственное действие на развитие речевых центров головного мозга. Для воспитанников коррекционных групп очень важно и то, что подвижная игра с мячом требует определённого напряжения мыслительной деятельности: анализа ситуации, принятия решения, предвидения возможных действий противника. Следовательно, в подвижной коллективной игре создаётся соподчинение разнообразных мотивов действий.

Программа «Весёлый мяч» создана для проведения дополнительной образовательной услуги – обучения детей старшего дошкольного возраста основам спортивной игры в баскетбол. Программа предусматривает не только решение задач развития двигательных умений и навыков с мячом и формирование первоначальных представлений о баскетболе как спортивной игре. Содержание расширено до самой спортивной игры: предполагается, что дети в совершенстве овладевают техникой игры с мячом, знаниями правил баскетбола, учатся взаимодействовать в команде на площадке. Программа рассчитана на два учебных года: 1 часть – для детей 5-6 лет, 2 часть – для детей 6-7 лет. К концу учебного года в подготовительной группе предусмотрено овладение базовыми упражнениями баскетбола: действия игрока без мяча – бег, ходьба, прыжки, остановки, повороты, стойки; действия игрока мячом – держание мяча, ловля, передачи, обводки, броски, ведение мяча, стойки. Усложнение процесса обучения происходит от освоения каждого приёма порознь до освоения их в сочетании между собой, от овладения техническими приёмами изолированно от игры до двухсторонней игры в баскетбол с соблюдением правил.

Построение каждого занятия соответствует решению как общеобразовательных, так и оздоровительных задач. Дети с удовольствием занимаются массажем биологически активных точек на ладонках и дыхательной гимнастикой с использованием мяча. Очень интересным приёмом является предлагающееся в конце занятия творческое задание: детям предоставляется свобода действия с мячом. Они могут выполнять любые из освоенных упражнений и действий, соединять их по своему

усмотрению и взаимодействовать друг с другом, договариваясь по желанию. Это позволяет детям почувствовать себя субъектами деятельности, осознанно применять игровые правила, поверить в себя и свои силы.

Очень важен социально-личностный компонент развития дошкольников: умение проанализировать качество выполнения движений и упражнений, а также способность увидеть неточности и ошибки товарища. Это способствует формированию произвольности поведения, внимания, развитию процессов самоконтроля, воспитанию доброжелательности по отношению к сверстникам.

Занятия в кружке отличаются индивидуально-дифференцированным подходом. Всегда есть дети, опережающие сверстников в освоении программы и те, кто по каким-то причинам отстаёт. Поэтому на определённом этапе занятия я организую детей в три подгруппы: быстро осваивающих, «отставашек» и нормально осваивающих программу. При этом юные спортсмены получают задания разной степени сложности. Это позволяет не тормозить развитие способных детей, и в то же время выравнивать возможности всех остальных.

Чтобы у участников секции появлялся дополнительный стимул добиваться новых результатов в баскетболе, мы предоставляем им возможность выступать на различных мероприятиях: соревнованиях, игровых турнирах, малых олимпийских играх в своём детском саду, на Дне открытых дверей для родителей, в показательных выступлениях для воспитанников младших и средних групп. Сильным мотивационным компонентом работы становится просмотр видеоролика о «большом» баскетболе и встречи детей с настоящими баскетболистами, в т.ч. и родителями наших воспитанников. Достижения взрослых баскетболистов наглядно показывают большие перспективы для тех юных спортсменов, которые по-настоящему увлеклись и заинтересовались баскетболом.

Результатом реализации программы в нашем ДОУ стал возросший интерес и устойчивый мотив старших дошкольников к занятиям в группе по баскетболу. Дети, посещающие секцию баскетбола, заметно превосходят по уровню владения мячом своих сверстников. По отзывам родителей, дошкольники используют сформированные навыки игры в баскетбол в самых разнообразных условиях пребывания семьи вне стен детского сада: на спортивных площадках, на даче, в турпоходах. В характере многих воспитанников проявились такие черты характера как решительность, самообладание, ответственность, умение преодолевать трудности; произошло осознание важности коллективных действий для достижения цели. Кроме того, педагоги коррекционных групп отмечают улучшение координации у детей, чёткость в их действиях и движениях.

Думается, что программа может быть использована другими дошкольными образовательными учреждениями при условии учета контингента детей и условий воспитательно-образовательного процесса конкретного детского сада.



## Литература

1. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 года № 655.
2. Николаева Н.И. Школа мяча: Учебно-методическое пособие для педагогов и специалистов дошкольных образовательных учреждений. СПб.: Детство-Пресс, 2008.

**Патырбаева М.И.**

Педагог-психолог, МАДОУ «ЦРР – детский сад № 35»,  
г. Пермь, Россия

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ- ДОШКОЛЬНИКОВ

Уровень развития основных психических процессов, обеспечивающих эффективную интеллектуальную деятельность, лежит в основе интеллектуальной готовности, необходимой для освоения учебной программы начальной школы. К 6-7 годам у детей – дошкольников происходит интенсивное развитие основных психических процессов таких, как восприятие, внимание, память, мышление, речь, произвольность.

Л.Ф. Тихомирова [1, с.8] считает, что восприятие ребенка дошкольного возраста носит произвольный характер. В предметах дошкольники различают не главные признаки, не самое важное и существенное, а то, что ярко выделяет их на фоне других предметов: окраску, величину, форму.

Она пишет, что процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л.А. Венгером. В возрастной период до 7 лет у ребенка формируется способность мысленно расчленять видимые предметы на части, а затем объединять их в единое целое. Ребенок дошкольного возраста учится, помимо контура, выделять структуру предметов, их пространственные особенности и соотношения частей.

Лучшие результаты развития восприятия у ребенка дошкольного возраста получаются только тогда, когда ребенку для сравнения предлагаются эталоны, воздействующие на органы чувств (сенсорные эталоны). Именно с такими материальными эталонами ребенок должен учиться сравнивать воспринимаемый объект в процессе работы с ним. Такими сенсорными эталонами при восприятии формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета – спектральная гамма цветов и др. Работа с эталонами первый этап восприятия.

На втором этапе развития этой познавательной способности дети производят практические действия с воспринимаемыми предметами с помощью глаза и ориентировочно-исследовательских движений рук.

На третьем этапе внешнее восприятие предмета превращается в умственное. Развитие восприятия дает возможность детям дошкольного возраста установить свойства объектов, отличать одни объекты от других, выяснять существующие между ними связи и отношения.

Ильина М.Н., Парамонова Л.Г. [2, с. 14] считают, что к началу обучения в школе у ребенка постепенно формируется произвольное внимание. Произвольное внимание развивается постепенно, по мере развития отдельных его свойств, таких, как объем, концентрация, распределение и переключение, устойчивость.

Ребенок 6–7 лет может быть внимателен длительное время в привлекательной, эмоционально значимой ситуации, но с трудом сосредоточивается при выполнении неинтересной работы. Концентрация внимания в этом возрасте очень низка. В 6–7 лет ребенок легко реагирует на посторонние привлекательные раздражители и быстро отвлекается.

В дошкольный период происходят процессы, приводящие к формированию произвольной памяти.

М.М. Безруких [3, с.28] и сотрудники Института возрастной физиологии РАО, исследовав особенности детей дошкольного возраста перед поступлением в школу, пришли к выводу, что у детей 6–7 лет преобладает непроизвольная память. В старшем дошкольном возрасте совершается переход от непроизвольного к произвольному активному запоминанию.

Знания позволяют шестилетнему дошкольнику не запоминать предлагаемое в чистом виде, а ассоциировать новую информацию с уже имеющейся и встраивать ее в сложившуюся систему. Изменяется стратегия обучения.

У ребенка 6–7 лет произвольное запоминание приближается по своей продуктивности к непроизвольному. Он уже умеет управлять своей памятью, используя различные мнемические приемы и средства. У него значительно развивается словесно-логическая память.

Фактически к 6–7 годам формируется не только механическая способность к запоминанию по ассоциации, но словесно-логическая, наглядно-образная, эмоциональная память.

Ильина М.Н. и Парамонова Л.Г. [2, с. 69] пишут, что к 6–7 годам начинается более интенсивное формирование словесно-логического мышления, которое связано с использованием и преобразованием понятий. Однако оно не является ведущим у дошкольников.

Различные игры, конструирование, лепка, рисование, чтение и т.д. развивают у ребенка мышление. Ребенок может понять главную мысль предложения, текста, картинки, объединить несколько картинок на основе общего признака, разложить картинки на группы по существенному признаку и т.д.

По-мнению М.Н. Безруких [3, с. 32], у детей 6–7 лет наглядно-образное мышление переходит на более высокую ступень, к наглядно-схематическому мышлению, когда ребенок оперирует не только конкретными образами, но и способен сам нарисовать простую схему (расположение мебели в комнате, дорога к месту, где он обычно гуляет), может использовать схему при работе с конструктором.

Ребенок в состоянии понять связи между отдельными предметами, их пространственное положение, сочетание и соотношение. Однако ему еще трудно решить какую-то задачу мысленно, без действия и схемы, т.е. словесно-логическое мышление в этом возрасте находится в самом начале его формирования.

С развитием речи у детей 6–7 лет формируется способность умственно (внутренне) представлять себе внешние предметные действия (наглядно-образное и словесно-показное мышление).

Готовность ребенка к началу школьного обучения во многом определяется уровнем его речевого развития, потому что именно при помощи речи, устной и письменной ему предстоит усваивать всю систему знаний. Если устной речью он овладел до школы, то письменной ему еще предстоит овладеть. Чем лучше будет развита у ребенка ко времени поступления в школу его устная речь, тем легче ему будет овладеть чтением и письмом, и тем самым полноценнее будет приобретенная речь.

Таким образом, гармоничное развитие этих психических процессов поможет ребенку при переходе из детского сада в начальную школу, первую ступеньку взросления, где начинается его подготовка к самостоятельной взрослой жизни.

#### **Литература**

1. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 192 с.
2. Ильина М.Н., Парамонова Л.Г., Головнева Н.Я. Тесты для детей. Готов ли ваш ребенок к школе? – СПб.: Дельта, 1997. – 384 с.
3. Безруких М.Н. Ступеньки к школе. – М.: Дрофа, 2001. – 256 с.

**Боровских О.В.**

*Воспитатель инклюзивной группы МАДОУ «Детский сад № 396»  
г. Пермь, Россия*

## **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕННЫМ И СОХРАННЫМ СЛУХОМ ЧЕРЕЗ КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ**

Инклюзия – это процесс реального включения инвалидов в активную общественную жизнь и в одинаковой степени необходима для всех членов общества.

Инвалидность – это не обделенность судьбой, это, скорее, такой образ жизни при сложившихся обстоятельствах, который может быть очень интересен инвалиду и окружающим его людям, если инвалидность рассматривать в рамках социальной концепции. Тогда главный смысл процесса инклюзии можно обозначить так: «Всем здесь рады!»

Современные научные представления убедительно доказывают, что особые образовательные потребности глухих и слабослышащих детей, посещающие инклюзивные группы ДОУ, совместно со слышащими

сверстниками, преимущественно лежат в сфере формирования полноценной жизненной компетенции ребёнка.

Научные исследования (О.И.Кукушкина, Е.Л.Гончарова, О.С.Никольская, Н.Б.Лаврентьева, Т.А.Соловьёва) подтвердили предположения о том, что внутренний мир ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с нарушениями слуха) имеет специфические особенности и непосредственным образом влияет на результативность коммуникативной деятельности. Поэтому в воспитательно-образовательной работе ДОУ, а особенно в инклюзивных группах для детей с нарушением слуха, необходимо уделять особое внимание именно развитию потенциала общения детей.

Контакты со сверстниками приносят ни с чем несравнимую радость. Только со сверстниками дети учатся быть наравне, а значит строить особые (личностные, деловые, оценочные) отношения, которые они не могут иметь с взрослыми.

Наблюдая в группе за взаимодействием слышащих и не слышащих детей между собой, мною были зафиксированы ситуации, отражающие особенности взаимодействия двух категорий дошкольников. Наблюдаемые моменты были разными: положительными и отрицательными (конфликтными).

Положительные моменты - это ситуации взаимодействия детей, в которых не слышащий ребёнок воспринимается слышащими как товарищ, партнёр, друг. Более того, слышащие дети, видя особенности восприятия речи своим товарищем, старались выстраивать общение с ним с учётом этих особенностей. В ходе наблюдения обнаружила множество примеров.

Например, Оля Д., 6 лет (нейросенсорная тугоухость 3 степень, совсем не говорит, посещает второй день ДОУ, красивая и милая девочка). Одна из слышащих детей Женя, 6 лет (очень бойкая, часто конфликтующая со сверстниками), проявляет к ней симпатию и зовёт поиграть, но ещё не понимая, что она совсем не говорящая, пытается вступить в контакт. После многочисленных попыток научить Олю говорить: - «Оля, скажи «О», скажи «А» и т.д.», Женя подходит к ней и с грустным взглядом гладит её по голове, приговаривая: «Бедняжка, ты моя, но ничего страшного. Я научу тебя говорить!»

Другой пример: Дима С., 7 лет (кохлеарная имплантация), после тихого часа играет с Машей Д., 6 л (сохранный слух). Через некоторое время Маша подбегает ко мне и взволновано просит меня: «Поменяйте, пожалуйста, Диме батарейки в аппарате, а то я ему говорю, говорю, а он не слышит».

Ещё один пример: Маша П., 6 лет (тугоухость 3 ст.) после тихого часа долго одевается, а Женя с ней общается, забыв про её особенности. Не услышав от неё ответа, Женя подходит ко мне и просит: «Дайте Машин аппарат, я ей надену. Мне ей нужно сказать что-то важное, без него она меня не слышит».

Наблюдения за взаимодействием детей с сохранным и нарушенным слухом показали, что не всегда жизнь в группе бывает простой и безоблачной даже в тех случаях, когда организована всесторонняя психолого-педагогическая поддержка. Конфликты среди детей этих категорий неизбежны. Основной причиной конфликтов во многих случаях выступали трудности взаимопонимания между детьми в процессе речевого общения, а именно специфические особенности понимания речи слабослышащим ребёнком.

Например, Вика Л., блет. (тугоухость 2 степени) играет на прогулке с Аней Д., блет. (слышащая девочка, новенькая в группе, ещё не знает, что Вика плохо слышит). Девочки строят из песка пирожки. Аня просит Вику передать ей формочки несколько раз, но Вика не слышит. Аня кричит в ярости: «Ты, что глухая, совсем не слышишь меня?». Вика заплакала, и девочки прекратили играть.

В этом случае конечно необходима помощь педагога, чтобы он разрешил конфликт среди детей. Нужно объяснить Ане, что Вика особенная и разговаривать с ней нужно громче, быть с ней более терпимой. Конфликт разрешили – девочки помирились.

Часто дети с сохранным слухом стремятся, но не умеют вступать в контакт со слабослышащими детьми; выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним; соблюдать этикет, слушать собеседника.

Чтобы лучше понять состояние ребёнка с нарушенным слухом, расположить его к себе, выразить своё эмоциональное отношение, для этого помогут невербальные способы общения, через коммуникативные игры.

Развивать потенциал общения и взаимодействия между дошкольниками с нарушенным и сохранным слухом проще всего в форме игры. Игра является ведущей деятельностью детей в дошкольном возрасте. Во время игры у детей с нарушениями слуха наблюдается целый ряд особенностей, а именно чёткие внешние проявления (мимика, жесты, пантомимика).

В процессе коммуникативных игр невербальным способом общения слабослышащие дети заряжают своими эмоциями сверстников с сохранным слухом.

Так можно искусственно создать жизненную ситуацию, решить проблемы, возникающие в общении между детьми.

Предлагаю вашему вниманию примеры коммуникативных игр.

### **Мастер-класс**

#### **1) «Представь своё имя в движении» (с 6 лет)**

Цель: игра помогает детям запоминать имена своих товарищей, вызывает положительные эмоции и формирует чувство группового единства. В этом упражнении каждый получает шанс выразить себя и привлечь к себе внимание.

Ход игры: Дети сидят в кругу. Поочередно, по часовой стрелке, дети делают телодвижения, подсказывающее их имя. Упражнение более эффективно, если попросить всех повторять имена и телодвижения.

2) «Нетрадиционное приветствие»

Цель: развитие воображения, создание психологической непринужденной атмосферы.

Ведущий рассказывает о разных способах приветствия, приятных и шуточных. Дети находятся в двух кругах: внутреннем и внешнем. Детям предлагается поздороваться, прикоснувшись плечом, спиной, рукой, носом, щекой, выдумать собственный необыкновенный способ приветствия и поздороваться посредством его. После приветствия дети внешнего круга передвигаются на шаг вправо к следующему ребёнку.

3) «Встретимся глазами»

Цель: формирование умения устанавливать визуальный контакт (глаза в глаза)

Детям предлагается закрыть глаза. Ведущий начинает счет до 5. Как только ведущий назовет 5, нужно открыть глаза и встретиться с кем-то из круга глазами. Если дети встретились глазами, нужно друг другу улыбнуться.

4) «Зеркало»

Предлагаем разбиться на пары. Один ребёнок – «зеркало», другой – человек. Человек показывает движение, зеркало повторяет. Затем участники меняются ролями. Можно задать тему: утро, зарядка и т.п.

5) «Капитан и корабль»

В группе разложены предметы – препятствия (стулья, обручи и т.д.) Дети распределяются по парам: ведущий – ведомый. Ведомый – корабль повязывает на глаза повязку, ведущий – капитан ведёт его, рассказывая, как двигаться, например: «Переступи через кубик. Здесь стул. Обойдём его». Затем дети меняются ролями.

6) «Стражники и принцессы»

Дети делятся на пары: принцесса сидит на стуле, стражник стоит сзади, руки вдоль туловища. Есть один «свободный стражник», его задача «заманить» принцессу к себе на стул подмигиванием. Задача стражников – не выпустить свою принцессу, её задержать можно только за плечи.

7) «Подари подарок»

Дети находятся в кругу. Ведущий говорит, что сейчас каждый может подарить и получить подарок. Со словами: «Я передаю подарок ...» он обращается к сидящему в кругу ребёнку и показывает без слов, что он дарит.

Дети жестами «передают» ПОДАРОК по кругу. Ребёнок благодарит и угадывает, что ему подарили, дарит следующему.

8) Упражнение «Рисуем на ладошках»

Выполняется в парах. Ребята закрывают глаза, протягивают друг другу руки: один ладонями вверх, другой – вниз. Один представляет какой-то образ

и пытается передать его второму, поглаживая его ладонями (например: море, ветер, двое под фонарем и т.д.). Затем пары меняются.

#### 9) Упражнение «Невербальный испорченный телефон»

Цель: раскрепощение участников.

Участники становятся в круг с закрытыми глазами. Ведущий дотрагивается до стоящего перед ним человека, например до правого плеча. И так это все передаются по кругу.

На самом деле действия искажаются и меняются, действие к ведущему может вернуться совсем в другой форме вплоть до массажа.

#### 10) «Есть Контакт»

Дети находятся в круге, ведущий сначала производит рукопожатие правой, затем левой рукой. А потом двумя руками вместе. На каждую команду ведущий спрашивает: «Есть контакт?».

Для детей с нарушением слуха огромным достоинством пребывания в инклюзивной группе является постоянное вовлечение их в процессе общения со сверстниками, включение их в речевую среду.

#### Литература

1. Зыкова Т.С. Специальный стандарт образования для детей с нарушением слуха: размышляем, предлагаем, обсуждаем // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 3.
2. Соловьева Т.А. Особые образовательные потребности интегрированных школьников с нарушенным слухом // Дефектология». 2010. №4.
3. Соловьева Т.А. Особенности речевого общения интегрированных первоклассников с нарушенным слухом // Дефектология». 2010. № 5.

**Бурылова Т.С.**

*воспитатель*

**Кочнева Н.А.**

*воспитатель*

*МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 47»*

*г. Пермь, Россия*

## **РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКА**

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения сегодня одна из наиболее актуальных проблем. Родина обязана позаботиться о своих детях, осыпать их благами, стать авторитетной, могучей державой, такой, чтобы каждому из нас захотелось её полюбить. Но возникает вопрос: кто будет осыпать нас благами, да и можно ли определить размер благ, достаточный для того, чтобы человек начал любить Родину? Если мы не научим ребёнка любить свою страну, кому она будет нужна? Кто будет радоваться её достижениям, и болеть её горестями? Судьба Родины в руках человека, и ждать момента, когда она будет достойна его любви, по крайней мере, не разумно.

Родина такова, какой мы её сами делаем. Мы горим желанием воспитать любовь к Родине, а оказывается не в состоянии воспитать у ребенка любовь к самому близкому – к родному дому и детскому саду, а ведь это основа из основ нравственно-патриотического воспитания, его первая и самая важная ступень. Дошкольник прежде должен осознать себя членом семьи, неотъемлемой частью своей малой родины, потом – гражданином России, и только потом – жителем планеты Земля.

Проживая в Пермском крае, городе Перми, на территории уникальных мест, мы не только не посещаем их, но и мало что, знаем о них. Дети мало получают знания о прекрасных местах, известных всему миру, мало приобретают знания об истории города, символике, достопримечательностях, не знают имена тех, кто прославил город, не проявляют интерес к событиям городской жизни.

Наш Пермский край богат своими обычаями, традициями, его населяет интересный народ. И наша задача помочь детям узнать, чем красив и богат наш край.

Решить эти задачи мы можем, включая в работу по патриотическому воспитанию региональный компонент.

<b>Декоративно – прикладное искусство и народные промыслы</b>		
<b>Цель</b>	<b>Задачи.</b>	<b>Содержание</b>
Развивать культуру дошкольника как основу любви к Родине в процессе приобщения к декоративно-прикладному искусству и народным промыслам Пермского края.	Познакомить с историей и особенностями народных промыслов Пермского края, дать знания – какими материалами и инструментами пользовались мастера в прошлом и настоящем	Рассказ о народных промыслах края – резьба по дереву, резьба по камню, гончарное дело, плетение из бересты. Рассказ об обвинской росписи. Оформление выставок (миров) – мир камня, мир кунгурской глина, мир вышивки. Продуктивная деятельность : рисование - «Обвинская роспись», «Поясок» лепка - «Глиняные изразцы» аппликация – «Татарский орнамент»
<b>Архитектура</b>		
<b>Цель</b>	<b>Задачи.</b>	<b>Содержание</b>
Формировать знания об архитектуре Пермского края	Рассказать о достопримечательностях города, края. Привлекать родителей к сотрудничеству. Учить отражать знания в продуктивной, конструктивной деятельности.	Беседа – «Памятниками архитектуры» Сказание о творчестве архитектора И.И.Связева, А.Туркевича. Рассматривание буклетов – «Старинные здания Кунгура», «Архитектура Перми», «Усолжье» и др. Составление альбома «Дома разных лет и построек». Экскурсии к архитектурным памятникам города, по району. Конструирование – набережная Камы, город Пермь, улица Ленина, театральный сквер



		Рисование, аппликация – «Улица Сибирская», «Мой город»
<b><u>Театр.</u></b>		
<b>Цель</b>	<b>Задачи.</b>	<b>Содержание</b>
Повышать культуру средствами театрального искусства	Познакомить с театральной жизнью города. Формировать и обогащать представления о театре и жанрах театрального искусства. Обучать инсценировке и творческой импровизации. Создавать условия для театрализации.	Беседа с использованием мультимедиа «Театры города» Посещение спектакля театра кукол. Инсценировка потешек и сказок народов Прикамья. Рисование афиш, билетов. Сюжетно-ролевая игра «Театр»
<b><u>Литература</u></b>		
<b>Цель</b>	<b>Задачи.</b>	<b>Содержание</b>
Формировать интерес к творчеству пермских писателей и поэтов; произведений устного народного творчества.	Познакомить с творчеством пермских писателей и поэтов, развивать устную речь, активизировать словарь. Познакомить с произведениями народного творчества народов Прикамья.	Беседы посвященные творчеству Л.Кузьмина, Е.Трутневой. Чтение сказок коми-пермяцких, татарских, башкирских. Создание библиотеки произведений пермских авторов. Рассматривание иллюстрации книг выпущенных в Пермском издательстве. По мотивам прочитанных произведений – лепка, рисование, аппликация.
<b><u>Живопись, скульптура</u></b>		
<b>Цель</b>	<b>Задачи.</b>	<b>Содержание</b>
Приобщение к живописи, скульптуре на основе работ Пермских мастеров	Развивать интерес к искусству Пермских художников, скульпторов	Знакомство с творчеством Репина, Оборина, Широкова, Знакомство с жанрами живописи. Создание мини-галереи. Знакомство с творчеством скульптора Анатолия Уральского. Работа с родителями – Посещение выставки, художественной галереи
<b><u>Музыка</u></b>		
<b>Цель</b>	<b>Задачи.</b>	<b>Содержание</b>
Воспитывать патриотические чувства в процессе ознакомления с музыкальной культурой Пермского края	Воспитывать любовь к родному краю на основе музыкального фольклора. Знакомить с разными жанрами народного творчества. Знакомство с творчеством композиторов края.	Знакомство с творчеством Крылатова, Вахрушевой. Музыкальный досуг «Любимый город». Литературно-музыкальная гостиная Слушание музыки народов Прикамья. Народные музыкальные игры

Стерлягова Н. А.  
Воспитатель,  
Негосударственное дошкольное образовательное учреждение  
«Центр развития ребенка «Соликамскбумпром»  
Детский сад № 25 г. Соликамска, Россия

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРЕВОЖНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В концепции дошкольного воспитания подчеркивается: “дошкольное воспитание сверху донизу должно быть пронизано заботой о физическом здоровье ребёнка и его психическом благополучии”. Дошкольный возраст – это важнейший период, когда закладываются основы здоровья будущего взрослого человека. Именно в этот период происходит созревание и совершенствование жизненных систем и функций организма, приобретаются привычки, представления, черты характера.

Гармоничное развитие личности ребёнка, успешность во взрослой жизни возможны при наличии здоровья, определяемого Всемирной организацией здравоохранения как состояние физического, психического и социального благополучия ребёнка. [1,с.31]

Психическое здоровье – фундамент духовного развития ребёнка. В последнее время отмечается рост пограничных нервно-психических расстройств у детей и подростков. Доказано, что между душевным равновесием и физическим здоровьем существует тесная взаимосвязь, а положительное состояние относится к числу важнейших условий развития личности. Современные условия общества, нестабильность в семейных взаимоотношениях и ранняя интеллектуализация способствуют проявлению нарушений в эмоциональном развитии дошкольника, которые обостряют чувствительность ребенка, повышают уровень тревожности, ведут к невротизации. Обусловлена тревожность склонностью к беспокойству и волнениям, приходящим к ребенку извне, из мира взрослых, из системы тех отношений, которые задаются родителями в семье, воспитателями, детьми в межличностном взаимодействии. [2,с.58]

Тревожность, как фактор эмоциональной нестабильности, выступает дезадаптивным моментом, препятствующим развитию эмоционально-волевой, познавательной сферы и становлению эмоционально-личностных образований. Особенно опасным в этом отношении, является старший дошкольный возраст, сопровождаемый кризисом развития и сменой социальной ситуации. Поэтому проблема детской тревожности и в особенности ее коррекции на современном этапе является весьма актуальной.

Проблеме тревожности посвящено большое количество исследований, из самых разных областей науки и практики: психологии и психиатрии, биохимии, физиологии, философии, социологии. Все это в большей степени относится к западной науке. В отечественной литературе исследований по проблеме тревожности довольно мало, и они носят достаточно фрагментарный характер. Сравнительно большое количество работ

посвящено детям 5-8 лет (что во многом связано с проблемой готовности к школе).

При оценке состояния проблемы тревожности в психологической науке отмечаются две тенденции. С одной стороны, неопределенность, многозначность и неясность понятия психологической природы “тревожности”. Различают тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревога) и как устойчивую черту личности, индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги (Ханин Ю.Л.), Н.В. Имедадзе связывает тревожность с неудовлетворением ведущих потребностей, А.М. Прихожан рассматривает тревожность как личностное образование. А.И. Захаров считает, что у старших дошкольников тревожность еще не является устойчивой чертой характера и при проведении психолого-педагогической коррекции относительно обратима. [3,с.25] По мнению Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной, тревожность развивается у детей тогда, когда у них имеется внутренний конфликт, провоцируемый завышенными требованиями взрослых, их желанием поставить ребёнка в зависимое положение, отсутствие единой системы требований, наличием тревожности у самих взрослых. Механизм тревожности заключается в том, что ребёнок находится в постоянном ожидании неприятностей, проблем и конфликтов, он не ждёт ничего хорошего от окружающих.[4,с.10]

С другой стороны, на практическом уровне (когда речь идет о влиянии состояния тревоги, о саморегуляции этого состояния, о “работе с тревогой”, способах ее преодоления и т.п.) существует достаточное согласие. Как профилактическая, так и коррекционная работа, связанная с тревожностью включает пять взаимосвязанных направлений:

1. Психологическое просвещение родителей;
2. Психологическое просвещение педагогов;
3. Обучение родителей и педагогов конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей;
4. Непосредственная работа с детьми, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, умения вести себя в трудных ситуациях;
5. Помощь и поддержка психолога за пределами обучающей ситуации.

Первым шагом психолога в работе с тревожным ребенком должно стать выяснение возможных причин такого поведения. Необходимо попытаться собрать как можно более полную информацию о поведении ребенка в группе ДОУ, дома, в общественных местах. С этой целью можно использовать следующие диагностические методы:

- Наблюдение;
- Беседа и анкетирование родителей и воспитателей;
- Проективные методики.

Вторым шагом реализация мероприятий по устранению выявленных проблем:

- развитие у детей позитивного самовосприятия;

- повышение уверенности в своих силах;
- развитие доверия к другим;
- корректирование страхов;
- снятие телесного напряжения;
- развитие умения выражать свои эмоции;
- развитие навыков коллективной работы;
- развитие навыков самоконтроля.

Особое внимание нужно уделять консультированию родителей. Им важно объяснить особенности ребёнка, рассказать о его потенциальных возможностях. Если причина нарушения кроется в дисгармонии семейных отношений. Необходимо тактично поговорить об этом с родителями. Рекомендации родителям тревожного ребёнка должны включать следующие моменты.

1. Фон общения с ребёнком должен быть спокойным и доброжелательным.

2. Необходимо свести до минимума критику и негативные оценки поведения ребёнка, а в отношении его личности такие оценки вообще недопустимы.

3. Главный козырь взрослых – это терпение и тактичность.

4. Необходимо развивать у ребёнка инициативность и самостоятельность.

В непосредственной работе с детьми можно использовать следующие приёмы и методы:

- обучение способам расслабления;
- проигрывание проблемных ситуаций (публичное выступление, ситуация знакомства ит.д.);
- постановка спектаклей;
- рисование для выявления и отработки страхов;
- использование элементов сказкотерапии.[5,с.122]

В работе используйте игры, упражнения и сказки, действующие на интеллект и эмоции, тело и душу, сознание и бессознательное, таких авторов как: А.И.Захаров, Е.В.Карпова, Н.Л.Кряжева, Е.К.Лютова, Н.М.Погосова, Н.Ю.Хрящева, О.В.Хухлаева, М.И. Чистякова, Г.Д.Черепанова, И.В.Шевцова, К.Фопель.

Третьим шагом: определение эффективности проведенных мероприятия.

Таким образом, важно организовать комплексную работу, направленную на профилактику нарушений психологического здоровья детей и коррекцию уже имеющихся.

#### **Литература**

1. Алексеева Е.Е Психологические проблемы детей дошкольного возраста. СПб, 2006.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Захаров А.И. Что снится нашим детям: Как избавиться от страхов. СПб, 1997.
4. Лютова Е., Моница Г. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб, 2000.
5. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д, 2008.

## **ФИТНЕС-АЭРОБИКА В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Проблема воспитания здорового поколения приобретает в настоящее время большое значение. Дошкольный период детства относится к возрасту наиболее стремительного развития человека, первоначального формирования физических и психических его качеств, необходимых в течение всей его последующей жизни, складывания свойств и особенностей, определяющих его индивидуальное личностное развитие. Высок процент физиологической незрелости, что является причиной роста функциональных и хронических заболеваний. Современное общество развивается на основе идей гуманизации, предполагающей раскрытие и реализацию потенциала каждого человека, в том числе и людей с отклонениями в здоровье.

В настоящее время процесс интеграции детей с нарушенным слухом расширяется благодаря ранней диагностике и коррекционно-компенсаторной направленности учебно-воспитательного процесса. Полноценное развитие детей, имеющих нарушение слуха, невозможно без физического воспитания, обеспечивающего не только необходимый уровень физического развития, но и коррекцию отклонений различных сфер деятельности ребенка. Такие дети с нарушением слуха посещают наш детский сад № 396.

Многие исследователи отмечают, что практически у всех детей с нарушением слуха существуют проблемы формирования двигательных функций. (Б.И. Пинский, 1977г.; В.А. Кручинин, 1989г; Н.Г. Байкина, Б.В. Сермеев, 1991 г; Л.Б. Дзержинская, 1997; Е.М. Маслокова, 1997г; Л.Д. Хода, 1999г.) У большинства слабослышащих детей четко прослеживается недостаточный уровень сформированности координационных способностей, которые лежат в основе двигательных навыков детей.

Решение проблемы подбора средств и методов педагогического воздействия с целью повышения уровня физической подготовленности является одним из главных направлений физического воспитания детей с нарушением слуха.

Эффективной формой оздоровительной физической культуры дошкольников является фитнес-аэробика. Аэробика активизирует все системы организма, кровообращение, дыхание, слух, она приносит ребенку положительные эмоции. На первый взгляд может показаться, что занятия фитнесом под музыку не решают главной задачи – научить слушать и говорить.. Но это не так. Помочь детям ощутить звук всем своим существом, соединить музыкальный ритм и движение, научить воспитанника, раскрепостившись, управлять своим телом, делая движения свободно. Доступность и увлекательность, высокая эмоциональность, многообразие

двигательных действий и функциональные нагрузки позволяют использовать данный вид спортивной деятельности как одно из средств физического развития дошкольников с нарушением слуха..

Именно поэтому я выбрала это направление, поставив **цель** – формирование разносторонне физически развитой личности, готовой к активной творческой самореализации в пространстве общечеловеческой культуры, целостного развития физических, психических, морально-волевых качеств.

**Задачи:**

- 1.Развивать слуховое восприятие и координацию движений.
- 2..Осваивать базовые знания фитнес-аэробики (базовые шаги).
- 3.Развивать и укреплять все мышечные группы.
- 4.Повышать функциональные возможности вегетативных органов, укреплять сердечно-сосудистую и дыхательные системы.
- 5.Формировать правильную осанку, предупреждать плоскостопие..
- 6.Развивать двигательные навыки, физические качества - силу, скоростные качества, выносливость.
- 7.Воспитывать положительный интерес к занятиям спортом.

Все что нужно для занятий аэробикой – это спортивный зал , аудицентр для музыкального сопровождения и соответствующая музыка.

Предлагаю ознакомиться с базовыми шагами (элементы) без смены лидирующей ноги (унилатеральные), со сменой лидирующей ноги (билатеральные).

**Базовые шаги (элементы) без смены лидирующей ноги  
(унилатеральные)**

Марш на месте и с перемещениями вперед, назад.	March (марш).
Марш на месте, ноги врозь.	Out ( оут)
Два шага (ноги врозь), два шага(ноги вместе) без перемещения.	Out-in (оут-ин)
Два шага вперед (ноги врозь), два шага назад (ноги вместе).	V-step (ви-степ)
Два шага назад (ноги врозь), два шага вперед (ноги вместе).	A-step ( ей-степ)
Одна нога выполняет шаг вперед – назад, другая на месте.	Mambo (мамбо)
Два шага вперед (ноги вместе), два шага назад (ноги вместе).	Basic (бейзик)

**Базовые шаги (элементы) со сменной лидирующей ноги  
(билатеральные)**

Шаг в сторону, приставить вторую ногу.	Step Touch (степ-тач)
Два приставных шага в сторону.	Double Touch (дабл степ-тач)
Шаг в сторону, подъем колена.	Knee Up (кни ап)
Шаг в сторону, два подъема колена.	Double Knee Up (дабл кни ап)
Шаг в сторону, подъем прямой ноги вперед.	Kick (кик)
Шаг в сторону, два подъема прямой ноги вперед.	Double Kick (дабл кик)
Шаг в сторону, подъем прямой ноги в сторону.	Lift side (лифт сайт)
Шаг в сторону, два подъема прямой ноги в сторону.	Double Lift side (дабл лифт сайт)
Шаг в сторону, захлест голени (согнув ногу, направить колено в пол, пятку к ягодице).	Curl (карл)
Шаг в сторону, два захлеста голени (согнув ногу, направить колено в пол, пятку к ягодице).	Double Curl (дабл карл)
Шаг в сторону, вторая нога выполняет касание на месте.	Open Step (опен степ)
Шаг в сторону, приставить вторую ногу (касание вперед носком или пяткой).	Heel Touch (хил тач)
Шаг в сторону, скрестный шаг в сторону, приставить.	Grapevine (грепвайн)
Три быстрых шага на месте на «раз и два».	Cha-cha-cha (ча-ча-ча)
Три быстрых шага на «раз и два» с интенсивным перемещением.	Shasse (шассе)

При обучении и выполнении базовых элементов аэробики необходимо учитывать и соблюдать следующие рекомендации: сохранять правильную осанку (живот и ягодицы подтянуты, грудная клетка «раскрыта», сохранять все нормальные физиологические изгибы позвоночника); отсутствие излишнего разгиба в коленных суставах, а также их излишнего сгибания. Упражнения необходимо выполнять на полной стопе (перекат с пятки на носок). Сохранять естественный разворот стоп наружу, особенно при широких движениях. Мышечный контроль на протяжении всего движения, не допускать инерционных движений. При выполнении «мамбо», повторов и выпадов пятка не ставится на пол.

## **Требования по технике безопасности во время занятий фитнес-аэробикой.**

Во время выполнения комплексов и упражнений классической аэробики существуют запрещенные движения: быстрые вращения головой и излишнее наклоны вперед и назад шеи; упражнения (махи ногами) в стойке на коленях с опорой на кисти; прогиб туловища в положении лежа на спине; переход из положения, лежа в положение, сидя с прямыми ногами; глубокие приседания, где упор в коленном суставе составляет менее 90%; наклоны вперед, стоя на прямых ногах; прогиб туловища назад в положении стоя; осевая нагрузка; глубокие наклоны туловища в стороны; круговые движения туловищем; вращательные движения коленями; работа с отягощениями на выпрямленных руках; продолжительная работа руками выше уровня плеч; резкие скручивания туловища («мельница»); все баллистические движения (высокие махи ногами и т.п.); упражнения в позе барьериста; движения с чрезмерной амплитудой; максимальные нагрузки; продолжительное изометрическое напряжение.

Для слабослышащих дошкольников, чьи первые попытки выполнить базовые элементы в аэробике гораздо более несовершенны, чем у слышащих сверстников, крайне важен индивидуальный подход и хорошо продуманная поощрительная тактика. Шаг за шагом ребята осваивают сложное искусство владения собственным телом, и каждый находит свой собственный путь.

Я уверена, что занятия фитнес-аэробикой помогут слабослышащим (инклюзивным) детям в будущем, кем бы они не стали и какую бы профессию не выбрали. Занимаясь фитнесом, ребята эмоционально богаче, у них появляется постоянный источник радости и возможность для самоутверждения, они становятся физически сильнее и выносливее. Одним из главных результатов – легкость и уверенность детей при общении с людьми.

### **Литература**

1. Головчиц Л.А. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. Москва, 1991.
2. Лехонгард Э.И. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста в детском саду. Москва, 1997.
3. Слуцкер О.С., Полухина Т.В., Козырев В.С. Программа для обучающихся 8-11 классов по физической культуре на основе фитнес-аэробики. Москва, 2012.
4. Лисицкая Т.С. Базовые виды аэробики (классическая аэробика, степ-аэробика, силовые виды групповых упражнений, фитнес-гимнастика). Москва, 2009.
5. Ростовцева М.Ю., Александрова В.А., Жерносек А.М. Оздоровительная аэробика и степ-аэробика. Москва, 2010.



## **ЗАВИСИМОСТЬ УСПЕШНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Успех педагогического процесса одинаково зависит как от учителя (воспитателя), так и от ученика (воспитанника). Роль педагога в формировании отношений между девочками и мальчиками в классе (группе) велика. Это может быть дружный коллектив, состоящий из разнохарактерных и своеобразных личностей, а может быть и разделенный на группировки класс с вечными конфликтами. Каждый из педагогов сталкивался с воспитанником или учеником, у которого что-то не ладится в воспитании или обучении. В первую очередь мы думаем о том, какой «трудный» ребенок нам достался, находим оправдания для себя о том, что имеем многолетний опыт обучения или воспитания детей, нас любят дети и родители учеников. Но об этом же «трудном» ребенке другой взрослый может иметь совершенно противоположное мнение. Может быть, дело не только в ребенке, но и в нас, не сумевших понять его характер или научить?

Мы сравниваем воспитанников, учеников, и в качестве идеала чаще всего используем «успешных» детей или идеализированный образ себя в детстве. При этом каждый из нас рассуждает и чувствует в соответствии с особенностями своего пола (мужского или женского) и типа функциональной организации мозга (лево- или правополушарник). Каждый из нас отличный от всех. Каждый из детей отличный от нас и от всех. У каждого из нас, учителей и учеников, свой тип мышления, свои особенности организации эмоциональной сферы, отличные от других особенности эмоционального восприятия, зрительной, слуховой, речевой информации. Можно ли всех примерить на себя как на некий образец? Всегда ли мы понимаем друг друга?

Доказано, что мозг мужчин и женщин устроен неодинаково. По теории В.А.Геодакяна в природе существуют две противоположные и взаимодополняющие тенденции развития. Одна (женская, консервативная) направлена на сохранение полезных эволюционных изменений, обеспечение устойчивости и стабильности. Другая (мужская, прогрессивная) – позволяет сохранять и передавать все эволюционные изменения, отклонения, позволяющие приспособиться к изменяющейся среде. Следствием этого девочки проявляют большую адаптивность, приспособляемость к разным педагогическим воздействиям и требованиям взрослых. Мальчики хуже адаптируются к изменениям среды или методик обучения, нестабильным педагогическим требованиям, конфликтным ситуациям. Возможно, этим объясняется разное поведение мальчиков и девочек.

Работая в образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста, мы отметили ряд особенностей, связанных с воспитанием детей разного пола. Нужно заметить, что отношение к мальчикам и девочкам в детском саду, да и в семье, разное. В семье воспитанием ребенка занимаются преимущественно мама и бабушка, в образовательном учреждении работают практически только женщины со своим женским типом восприятия, мышления, эмоций, коммуникации, потребности в движении. Большинство воспитателей и учителей лучше понимают девочек, обучить легче им тоже девочек. Могут ли женщины воспитать мужской характер, не понимая его? Ведь мальчиками педагоги-женщины не были никогда. А мужчины в образовании (редкие преподаватели-предметники) появляются только в среднем звене, когда ребенок становится уже подростком с почти сформированным характером.

На данном возрастном этапе (от 5 до 9 лет) половые гормоны еще «дремлют», и мальчики и девочки не испытывают тягу друг к другу. У детей чаще свои однополые компании, свои игры и игрушки. Совместные игры предполагают распределение ролей, связанное с половыми особенностями. Игровое общение девочек не требует большого пространства, им достаточно небольшого уголка, постоянного места игры, которое они все время обустроят. Мальчикам для общения необходимо большое пространство, движение. При разговоре с мальчиками чаще ограничиваются прямыми указаниями (перестань, принеси...), и чаще наставляют, ругают, чем хвалят. В разговоре с девочками взрослые больше употребляют слова, относящиеся к сфере чувств, объяснений и рассуждений, чаще хвалят.

Девочки 5-8 лет превосходят мальчиков физически и в речевом плане. Они больше говорят, речь ориентирована на взрослого, но вопросы и ответы девочек более однообразны. При общении они считывают эмоции с лица взрослого, обращают внимание на его мимику и реагируют соответствующим образом. На уроках девочки любят утвердиться в своих знаниях, при ответе смотрят в лицо педагогу, ожидая знаков поддержки, и только после одобрения отвечают более уверенно. Мальчики устанавливают контакт в действии, реже задают вопросы взрослым, и только для получения конкретной информации. Во время ответа мальчик не смотрит на партнера или учителя (смотрит на парту, в сторону или перед собой), и отвечает уверенно, если знает ответ. Речь мальчиков наполнена междометиями и жестами.

Мальчики нестандартно и интересно мыслят, но их внутренний мир часто скрыт от нас, так как они больше молчат, и нам кажется, что они не думают, не ищут решений. Мальчики превосходят девочек в пространственно-зрительных задачах, поиске новых идей, исследовательской деятельности. При этом не обращают много внимания на качество, тщательность, аккуратность ее исполнения или оформления. Мальчики не любят последовательной и планомерной отработки, повторения одного и того же материала. Они требуют постоянной смены информации, смены

действий. Мальчики могут найти нестандартное решение задачи, но ошибиться в вычислениях и получить неверный ответ. Девочки часто воспринимают новое с некоторой опаской, лучше выполняют уже знакомые (шаблонные) задачи, но при этом больше внимания уделяют исполнительской части. Девочки аккуратны от природы, и стараются соблюдать порядок в оформлении работы, ведении дневника, что и требует учитель.

Время, необходимое для вхождения в урок – период вработываемости – тоже зависит от пола. Девочки после начала занятия быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. Учитель, ориентируясь по девочкам, строит урок так, чтобы самая трудная часть материала пришлась на пик работоспособности. Мальчики же раскачиваются долго, и достигают пика работоспособности, когда девочки уже начинают уставать. Учитель начинает снимать нагрузку, а мальчики самое важное пропустили или не заметили.

Если сравнивать эмоциональную и поведенческую сферу мальчиков и девочек, то среди индивидуальных характеристик мальчиков можно отметить возбудимость, раздражительность, беспокойность, нетерпеливость, несдержанность и даже агрессивность. Однако, наше видение ребенка не всегда объективно отражает то, что есть на самом деле. В разрешении конфликтной ситуации для девочек более характерны вербальные формы разрешения конфликтов, агрессивность проявляется в исключении из компании или бойкотировании. Мальчики более склонны к открытой телесной агрессивности, где все решает «кулачный закон». Причиной такого поведения мальчиков (особенно с негативной или низкой самооценкой) может быть и желание привлечь к себе внимание любым путем.

Если попросить педагога назвать наиболее запомнившихся ей учеников – самых «хороших» и самых «трудных», то в первом списке чаще преобладают девочки, во втором мальчики. У воспитателя и учителя разный взгляд на ребенка. Воспитателей больше устраивает «тихий» ребенок, они недовольны излишней активностью детей и сопротивлением их воспитательным воздействиям, излишней раздражительности, капризности. Воспитатели отчитываются в первую очередь за сохранность здоровья ребенка, а не за то, чему и как ребенок научился.

Учителя чаще недовольны тем, что дети слишком неуверенны в себе, неловки, молчаливы и боязливы. Учитель отчитывается за то, чему научил ребенка. И здесь «тихий» ребенок часто проигрывает, так как научиться можно только при активном поведении: не понял – спроси, подними руку, не получилось – делай снова. Молчаливые и нерешительные дети создают проблемы. Они не корректируют сами свое обучение вопросами или активными действиями. Они тоже задают вопросы, но только тогда, когда боятся сами принять решение. А учителю важно не только дать знания, но и научить их добывать, научить мыслить.

На отношение учителя к ребенку оказывает большое психологическое давление то, насколько легко обучается ученик. Успешный ребенок - гордость учителя и родителей - значительно меняет свое поведение и объективно становится «положительным». Если же у учителя возникают трудности в отношениях с ребенком, то он подсознательно связывает их не с выбором методики или своей способностью научить, а с какими-то особенностями отстающего. Ребенок, страдающий от неуспеха, изменяет свое поведение в негативную сторону: появляются пассивность, отсутствие старания, капризность, раздражительность.

В начальной школе дети выстраивают свои отношения, во многом ориентируясь на то, как их оценивает учитель. Надо иметь в виду, что оценка в 1 классе отражает не столько интеллектуальный потенциал ребенка, творческие способности, сколько внимательность, усидчивость, память, координацию тонких движений пальцев. И часто отметка расставляет детей на разные ступеньки лестницы успеха. Мы учим детей на отрицательных примерах, противопоставляя способности или поведение разных детей, качества одного пола качествам другого. При оценке личности чаще отмечаются ошибки, просчеты, слабости, негативные проявления других детей, чем их сильные стороны и достоинства. При таком воспитании победы и успехи другого ребенка вызывают не радость и гордость за него, а ревность и недоброжелательное отношение. Кроме того, ребенок не должен бояться ошибиться. Учительная педагогика губительна для развития психики младшего школьника, приводит к трусости мышления, не учатся размышлять, анализировать, рассуждать. Нам необходимо, чтобы каждый ребенок в течение дня испытывал успех и преодолевал трудности, поэтому задания должны быть посильны, не слишком легки или, наоборот, не решаемы для ребенка. Ребенку необходима помощь родителей, учителя, а не констатация факта, чего умеет или не умеет. А научить и вызвать желание научиться – главная забота взрослых. При этом взрослые должны помнить, что их оценка ребенка не всегда объективна и зависит от их (взрослых) особенностей мышления, эмоциональной сферы, восприятия – от присущих им особенностей мозга. Чтобы любому ученику было хорошо в школе, нужны интерес к предмету, взаимопомощь учеников, доброжелательность учителя, определенная раскованность самого ребенка, отсутствие страха за неудачу, право на ошибку. Учитель не обязан любить каждого ребенка, но обязан его понять и уважать его как развивающуюся личность.

#### **Литература**

1. Воспитание толерантности / Под ред В.Д. Еремеевой. – Самара: Изд-во «Учебная литература»: Изд. дом «Федоров», 2011
2. Геодакян В.А. Два пола: зачем и почему? / Сост. и редактор Соколова Е.И. – СПб., 1992
3. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. – Самара: Изд-во «Учебная литература», 2007
4. Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. – М., 1991

**Селиверстова И.А.**  
*Воспитатель высшей квалификационной категории*  
*МАОУ «Начальная школа – детский сад № 5»*  
*г. Пермь, Россия*

## **УДИВИТЕЛЬНОЕ РЯДОМ, ИЛИ К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Дети всегда с восторгом смотрят на мир, чувственное восприятие мира захватывает ребёнка, полностью владеет им, толкает к созиданию, поисковой деятельности, раскрывая творческие способности, заложенные в ребёнке с рождения. Они способны удивляться простым предметам, фантазировать, выдумывать. Наши дети очень любят играть в волшебников. Достаточно дать им жёлудь и пластилин – и превращения начинаются! Слон, мышка, поросёнок, подводная лодка, кошка, собака, девочка, вертолёт и многое другое – результат их фантазии и творчества. Поэтому очень важно, чтобы эти искры, позволяющие в повседневном видеть чудеса, не были потушены, и в дальнейшем разгорались в костёр творческих способностей. Когда-то Р. Рождественский написал: «Как страшно мне, что люди привыкают, открыв глаза не удивляться дню». Наверное, это одна из самых страшных проблем современности. Почему с годами человек теряет чувственное восприятие мира? Задавшись таким вопросом, мы попытались показать родителям удивительное, открытое их же детьми.

На одном из занятий мы с детьми мастерили ноутбук. Нам понадобились всего-то клей, картон, дермантин, цветные карандаши. Зато радости детей не было предела несколько дней. Обычно, после занятий мы делаем выставку для родителей, и только потом дети забирают работы домой. Здесь же ни о какой выставке не могло быть и речи. Игра взяла своё! Они показывали мультики всем куклам, сдавали их в ремонт, общались друг с другом.

Наибольший интерес испытывают дети при работе с бросовым материалом. Так, собирая одноразовые ложки, мы придумали смастерить божью коровку, клубнику, золотую рыбку, цветочек. Такие занятия учат наблюдательности. Рассматривая сосновую шишку, пришли к выводу, что она очень похожа на розу. И, взяв пластилин, мы сделали волшебный цветок!

Работа, которая была проведена нами, продолжается, может оказаться полезной не только для воспитателей, но и для родителей. Занятие, представленное в рамках конкурса, входит в курс занятий по развитию творческих способностей «Фантазерия», который был реализован с детьми среднего дошкольного возраста в 2011-2012 учебном году. Родители увидели возможности совместной творческой деятельности с детьми в домашних условиях, удивительные превращения бросового материала и стали активными помощниками в поиске новых вариантов его использования.

Про современных детей говорят, что им ничего, кроме компьютера и телевизора, не надо. Это ложь. Природу не обмануть. Любой ребёнок любит играть и творить. Просто мы, взрослые, забываем об этом или просто бываем очень заняты.

Удивительное и правда рядом! Самое удивительное – это ребёнок и заложенный в нём потенциал. Он может фантазировать и творить, надо только предоставить ему возможность.

### **Занятие по лепке «Аквариум с золотой рыбкой» для детей среднего дошкольного возраста:**

*Задачи:* Познакомить с невероятными «превращениями» бросового материала. Развивать способности планирования деятельности, интерес к творчеству, воображение и чувство композиции, мелкую моторику. Воспитывать самостоятельность, уверенность в своих силах при воплощении замыслов, чувство любви к прекрасному.

*Предварительная работа:* Знакомство с аквариумными рыбками, занятие по теме с логопедом, чтение сказки А.С. Пушкина «Золотая рыбка», сбор одноразовых ложек.

*Материалы, инструменты, оборудование:* одноразовые ложки, пластилин, гречневая крупа, пряжа жёлтого цвета, клей с блёстками, готовая картонная форма аквариума, ножницы, кисточки.

*Содержание занятия.*

*Воспитатель показывает детям аквариум с золотой рыбкой.*

Воспитатель: - Эта рыбка, ребята, исполняет мои желания. А вы хотите, чтобы и у вас дома жила такая же? (*ответы детей*) Тогда я сейчас кое-что загадаю. *Шепчет что-то своей рыбке, просит детей закрыть глаза по её велению, достаёт мешочек. Воспитатель открывает мешочек. Дети удивляются, ничего не понимают, они ожидали таких же рыбок, а там какой-то «мусор».*

Воспитатель: - Посмотрите, что есть в мешочке? Одноразовые ложки пластилин, гречневая крупа, пряжа жёлтого цвета, клей с блёстками, готовая картонная форма круглого аквариума. А какие инструменты нам понадобятся для работы (ножницы, кисточки)?

Воспитатель: - Ой, ребята, а тут ещё какая-то записка! (*читает*). «Без труда не выловишь и рыбку из пруда». Вот так рыбка, ну и умница. Готовы потрудиться? (*ответы детей*) Тогда приступаем.

Воспитатель: - Сначала «зальём» аквариум водой, потому что...(*дети заканчивают предложение – «без воды рыбы жить не могут»*).

Воспитатель: - Как можем изобразить воду в аквариуме? При помощи чего? Предложения детей: - Покрасить краской, обклеить цветной бумагой. Но в нашем мешочке нет этого! У нас есть цветной пластилин, мы можем использовать его! *Дети выполняют размазывание пластилина по листу картонной заготовки, воспитатель контролирует степень намазывания*). Если в нём будет мало воды, ... (*дети заканчивают предложение - «рыбке будет неудобно, мало места»*). Если же очень много, то...(*ответы детей –*

«вода будет выливаться, рыбка выпрыгнет»). Вот наш аквариум и заполнен водой. А теперь можно и заселять наш аквариум.

*Далее воспитатель знакомит с технологией изготовления рыбки.*

Воспитатель: - Возьмем ложку. Обмажем выпуклую часть ложки жёлтым пластилином, сделаем из черного пластилина круглый глаз и выделим тонкой «колбаской» голову, из розового (красного) пластилина сделаем рот. Как мы сделаем плавники? *(ответы детей – из пластилина другого цвета: оранжевого, красного, розового, черного, желтого).*

Дети: - А для чего в нашем мешочке пряжа? *(если данный вопрос не возникнет у детей, воспитатель задает наводящий вопрос сам)*

Воспитатель: Без чего наша рыбка не поплывет?

Дети : - Без хвоста. А как его сделать? Из пряжи?

Воспитатель: - Для хвоста нарежем кусочки пряжи и при помощи пластилина приклеим их с необмазанной стороны ложки. Как нашу рыбку сделать волшебной? Что еще есть в нашем мешочке?

Дети: - Волшебство нашей рыбке придаст клей с блёстками. Покроем им её тело.

Воспитатель: Пустоват наш аквариум, да и рыбка загрустила. Как помочь ей?

Дети: Сделаем водоросли из зелёного пластилина, чтобы...*(ответы детей)* и камешки из гречневой крупы, чтобы...*(ответы детей)*.

Воспитатель: - Давайте рассмотрим наших рыбок. Какие красивые и разные они получились! Мы стали сегодня с вами настоящими волшебниками. Из чего мы сотворили наших рыбок? *(дети перечисляют)*. Рыбки готовы и каждая ждёт от своего хозяина желаний.

После занятия: *Дети показывают свою рыбку друзьям и родителям, делятся впечатлениями, загадывают желания.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКТА ЗАДАНИЙ «РЕЧЕВАЯ МОЗАИКА» В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ**

В соответствии с федеральными государственными требованиями к основной образовательной программе дошкольного образования дошкольное образовательное учреждение свободно в выборе программных тем, форм, средств и методов образования с учётом индивидуальных особенностей развития воспитанников. В направлении познавательно-речевого развития (образовательные области «Коммуникация», «Познание», «Чтение художественной литературы») активно используется принцип календарно-тематического планирования. В образовательной деятельности зарекомендовала себя работа по так называемому понятию «лексическая тема» - использование в течение недели в разных видах деятельности в каждой возрастной группе выбранной лексической темы. Лексическая тема активно используется и в практике учителя-логопеда. Нами был разработан комплект заданий «Речевая мозаика», содержащий речевой материал по формированию лексико-грамматического строя речи, соответствующий календарно-тематическому планированию ДОУ.

Что же такое лексическая тема? По сути, это изучение обобщающих слов и понятий, которые входят в смысловой контекст обобщения («фрукты», «овощи», «мебель», «космос», «транспорт» и др.). Например, для младшей группы (3-4 года) выбирается тема «фрукты». Воспитатель в группе рассказывает и показывает детям фрукты, дети поэкспериментируют и попробуют их на вкус, на рисовании и аппликации дети нарисуют и наклеят различные яблоки и апельсины, музыкальный руководитель споет с ребятами песню о фруктах, а инструктор по физкультуре предложит подвижную игру «Яблоки, груши, лимон». Таким образом, изучаются и все остальные темы. Лексическая тема всегда соотносится со временем года, праздниками и знаменательными датами: осенью - фрукты, овощи, грибы; зимой – время зимних видов спорта, транспорта и «Нового года», весной – цветы, космос и День Победы.

Работа логопеда по лексическим темам обычно совпадает с темами, которые изучаются в группах, но так происходит не всегда. Например, ребенок заболел и пропустил занятия. Вся группа за это время уже изучила овощи и фрукты и перешла к грибам. Но логопед будет давать ребенку домашние задания по лексическим темам, оставлять задания воспитателям, заниматься с ребенком индивидуально по пропущенным темам. Для этого и необходим комплект заданий «Речевая мозаика», доступный и воспитателям, и родителям, простой и удобный в использовании.



Почему логопеду так важно, чтобы все дети изучили все лексические темы?

Дело в том, что на каждую лексическую тему логопед планирует также и грамматическую и фонетическую работу, чего никогда не делают воспитатели. Например, при изучении овощей и фруктов автоматизируются поставленные звуки, отрабатываются соответствующие прилагательные, существительные, числительные и их изменение по родам, числам, образование новых слов, используя уменьшительно-ласкательные значения и т.п. (яблоко - яблочный - яблочко – яблоня – много яблок...)

Необходимо также учитывать, что изучение лексических тем в логопедии – это не просто заучивание словаря, а в первую очередь развитие связной речи детей, то есть умения грамотно и к месту употреблять новые слова. Поэтому домашние задания по лексическим темам всегда включают в себя упражнения из серии «придумай предложение», «опиши картинку (игрушку)», «подбери похожие (однокоренные) слова» и т.д.

Мы разработали тематические карточки, содержащие различные игры и игровые упражнения, которые помогут подружиться со словом, научат рассказывать, отыскивать интересные слова, а в итоге сделать речь богаче и разнообразнее. В карточках предлагаются словесные игры и рекомендации по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром, речевой материал, упражнения для развития мелкой моторики, мышления, зрительного внимания согласно лексической теме.

Приведем пример работы с карточкой «Поздняя осень. Изменения в природе».

#### 1. Упражнение "Назови ласково"

Туча -        Дождь - ...        Солнце - ...        Ветер - ...

#### 2. Упражнение "Закончи предложение"

Дождь идет, дожди ... (идут)

Лист падает, листья ...

Цветок вянет, цветы ...

Птица улетает, птицы ...

Ветер дует, ветры ...

Дожди идут, дождь ... (идет)

Листья падают, лист ...

Цветы вянут, цветок ...

Птицы улетают, птица ...

Ветры дуют, ветер ...

### 3. Упражнение "Ответь на вопросы"

День, когда идет дождь, какой? - ... (дождливый)

День, когда дует ветер, какой? - ...

Дождик, который идет осенью, какой? - ...

Погода, когда часто идут дожди, какая? - ...

Погода, когда часто дуют сильные ветры, какая? - ...

Погода, которая бывает осенью, какая?...

Отработка каждой темы включает в себя разные словесные игры. Некоторые из них повторяются в разных темах (изменяется только предметное содержание игры), а некоторые игры имеют специфический характер и применяются только при проработке какой-то определенной темы.

Например, в карточке «Продукты питания» предложены игры и упражнения для формирования слоговой структуры слова

#### 1. Упражнение «Из чего — какой?»

Масло из подсолнечника какое? (Подсолнечное)

Масло из кукурузы — ....

Масло из оливок — ....

Масло из сливок — ....

Масло из сои — ....

#### 2. Назови блюда правильно.

Салат из овощей — овощной.

Каша из гречневой крупы — ....

Запеканка из творога — ....

Пюре из ягод — ....

Сок из фруктов — ....

Варенье из ягод — ....

Пюре из фруктов — ....

#### 3. Упражнение «Скажи наоборот»:

Молоко жидкое, а сметана —...

Творог мягкий, а сыр —...

Батон горячий, а мороженое -....

Эти речевые игры и упражнения могут быть интересны и полезны как воспитателям, так и родителям ребенка. В них можно играть в выходные дни, праздники, в будние дни вечерами, когда взрослые и дети собираются вместе после очередного рабочего дня.

Таким образом, родители систематически знакомятся с той работой, которая проводится логопедом и воспитателями в группе, и могут закреплять знания, полученные в детском саду. Предлагая родителям тематические карточки, обязательно напоминаем, что во время игры со словом необходимо учитывать настроение ребёнка, его возможности и способности, поощрять его ответы, радоваться успехам и маленьким победам.

## **ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Ослабление воспитательных функций семьи наметилось еще в середине 1990–х годов и характерно для настоящего времени. Современные родители младших школьников часто просто не в силах выполнять свои обязанности, так как большую часть дня заняты на работе. Нельзя не обратить внимания и на тот факт, что с каждым годом увеличивается количество детей, которые растут и воспитываются в неполных семьях. Работающие родители не могут быть абсолютно спокойны в отношении своих детей, которые сразу после уроков отправляются домой. Чем занят ребенок младшего школьного возраста, когда сидит дома один? Делает уроки, читает книги, рисует и музицирует? Не обольщайтесь! Он до одури смотрит телевизор или сидит перед компьютером. Как правило, у него нет общения, нет интересных занятий, новых впечатлений, нет выдумки и творчества. Преобладающее состояние – скука.

Современные специалисты (социологи, психологи, педагоги), занимающиеся проблемой социализации детей, единодушно приходят к выводу, что детям в условиях стремительных перемен социальных процессов, идей, отношений, мест обитания необходимы своеобразные островки стабильности. Дети нуждаются в определенной защищенности от чрезмерных социальных нагрузок, эмоциональных стрессов, им необходимо, чтобы рядом оказались доброжелательные и заинтересованные в них взрослые. Им категорически вредно долго оставаться в одиночестве, чувствовать себя забытыми, мучиться своими детскими страхами.

Конечно, лучше всего естественную адаптацию к сложностям и переменам социальной жизни осуществляет семья. Но у многих семей сейчас явно не получается быть таким «надежным причалом». Взрослые заняты своими проблемами, а детское одиночество, заброшенность, иногда только эмоционально ощущаемая неприютность, к сожалению, чаще всего находит выход в девиантном поведении.

И если школа часто не в силах удержать подростков, то младших школьников она еще может увлечь. Вот почему возникла потребность в организации внеурочной деятельности. Школа, которая организует для детей после уроков интересные по форме и содержанию занятия, способна уберечь его от прямых и агрессивных асоциальных влияний. Конечно же, внеурочную деятельность нельзя воспринимать как панацею. Однако внеурочная деятельность поможет обеспечить детям нормальную социализацию.

Известно, что на уроке учитель имеет дело с детьми, разными по темпераменту, способностям, познавательным интересам, по полу, наконец.

А технология классно-урочной формы обучения неизбежно заставляет его действовать в расчете на «среднего ученика», потому что учащимся одного возраста, собранным вместе одновременно в одном помещении, нельзя иначе представить «единицу» знания.

За пределами урока, то есть во внеурочной деятельности дети органично реализуют свою самобытность в играх, творческих занятиях, свободном общении. Здесь каждый из них раскрывается как существо цельное. Тот, у кого не ладится с математикой, окажется веселым затейником и рассказчиком, а тот, кто не очень бойко читает, поразит товарищей выдумкой и умением в изготовлении поделок из бросового материала.

Кроме того, не стоит забывать, что на уроках в классе нет, и не может быть, нормального человеческого равенства. Первая граница неравенства: учитель – ученик. Она очевидна. Учитель превосходит ребенка в возрасте, опыте и знаниях, но у него еще и власть, право «казнить и миловать», да и ответственность за детей. Вторая граница неравенства пролегает между детьми – они разделяются на отличников, хорошистов, троечников и неуспевающих.

Нетрудно заметить, что и в первом, и во втором случаях неравенство определяется отношением к священной триаде обучения – знаниям, умениям и навыкам. Но ведь становление социального и нравственного опыта детей происходит отнюдь не в прямом соотношении с учебными успехами, а на уроке у учителя часто нет времени обратиться к детским переживаниям, сомнениям, нет места неформальному личностному общению.

Во внеурочной деятельности общение, совместные творческие дела должны занимать главное место. Именно тогда возникает ситуация успеха, которая воодушевляет детей, помогает им утвердиться в глазах сверстников, учителя. Задача школы и отдельного педагога продумать и решить для себя, какой курс внеурочной деятельности необходим его воспитанникам, чтобы решить все поставленные задачи развития и воспитания.

Школа и педагоги должны создавать особое воспитательное пространство, в котором ребенку было бы хорошо, интересно, где бы он был занят увлекательной деятельностью, защищен физически и психологически от грубой правды жизни.

Педагогическая наука давно обосновала то, что «давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка» [1, с.86]. Ни сама среда, ни тем более растущий ребенок этот баланс устанавливать не могут. Способность противостоять внешней среде воспитывается, и чтобы такое воспитание происходило, начальная школа должна сознательно брать на себя роль «социальной плаценты». Она призвана:

- помочь ребенку младшего школьного возраста формировать и использовать свой социальный опыт;
- адаптировать для восприятия детей важные, но сложные жизненные явления и давать о них представления;

- сглаживать проявления социального и материального неравенства в детской среде;

- ограждать детей от асоциальных явлений, формировать навыки безопасного поведения и выживания в современном обществе;

- обращать внимание на духовно-нравственное воспитание.

Иными словами, в условиях организации внеурочной деятельности должна быть создана некая рафинированная среда, которая втягивала бы в себя каждого ребенка, тем самым извлекая его, насколько возможно, из стихийного культурно-образовательного пространства в специально организованное *воспитательное пространство*, которое не возникает само по себе, а всегда является результатом специальной организационной работы педагогов. Это понятие ввели в педагогический обиход известные ученые в области воспитания Л.И.Новикова и А.Т.Куракин. Создать такое особое воспитательное пространство современная школа может за счет организации внеурочной деятельности и совместных усилий квалифицированных специалистов – школьных учителей, педагогов системы дополнительного образования, деятелей культуры, спорта – при участии родителей младших школьников.

Когда мы говорим о воспитательном пространстве внеурочной деятельности, то стоит обратить внимание не только на объекты и явления, которые его наполняют, но и на горизонт этого воспитательного пространства. В представлении многих педагогов – это граница, за которую они не имеют права заступать. Подобную границу нередко проводят между первой (соответственно, учебной) и второй (внеурочной) половиной дня. Порой в образе этой границы выступает степень дозволенности учителя привлекать к своей совместной деятельности с детьми коллег, родителей, творческих людей вне системы образования. Воспитательное пространство внеурочной деятельности, в определенном смысле, - безграничное пространство! Это деятельностное поле добрых, умных, ярких взрослых людей и свободных, но защищенных детей, самостоятельно открывающих смысл жизни. В воспитательном пространстве внеурочной деятельности нет границ, а есть горизонты. А горизонт, в отличие от застывшей границы, передвигается вместе с нами, с нашими детьми и зовет вперед, не дает останавливаться на месте.

#### **Литература**

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.,1995

## **ТУРИСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В соответствии с ФГОС второго поколения «...начальное образование должно гарантировать «разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, ... обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития». Младшие школьники в своем физическом развитии отличаются друг от друга: состоянием здоровья, развитием двигательных навыков и качеств, физической работоспособности. Задача учителя – сделать так, чтобы занятия физической культурой стали потребностью, помогли ученику открыть и освоить удивительный мир движения, развить физические качества и функциональные возможности организма. В соответствии с требованиями ФГОС, с учётом пожеланий родителей и интересов учащихся мы предлагаем учащимся 1 - 4 классов реализацию программ спортивно-оздоровительного направления внеурочной деятельности: модифицированные программы «Общеподготовительной подготовки с элементами акробатики» (для учащихся 1-2 классов) и «Основы туризма и краеведения» (для учащихся 3-4 классов).

В рамках туристической подготовки с учащимися проводятся регулярные тренировочные занятия по овладению специальными туристическими знаниями и навыками - вязание узлов, спуски и подъемы по веревке, ориентирование на местности, разжигание костра и другое. Учащиеся участвуют в туристических походах (а в летнее время и сплавах по рекам Пермского края), Днях и неделях здоровья, спортивных соревнованиях разного уровня.

Занятия по программе «Основы туризма и краеведения», как и участие в соревнованиях разного уровня, совершенствуют универсальные учебные действия младших школьников:

- личностные, так как требуют мобилизации физических и личностных ресурсов, готовности к преодолению трудностей;

- коммуникативные, так как планирование и достижение общей цели требует от каждого умений договариваться и распределения функций, способствует развитию взаимодействия, сотрудничества, конструктивному разрешению конфликтов;

- регулятивные, необходимые для планирования, регулирования, контроля и взаимоконтроля, адекватной оценке поведения своего и товарищей по команде, умению оказать доврачебную помощь.

Содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми дошкольного возраста образовательных областей «Физическая культура»,

«Здоровье», «Безопасность» ориентировано на развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств детей, формирование у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой, накопление и обогащение двигательного опыта, формирование потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании. Одним из способов достижения данных задач является включение элементов туризма в занятия детей дошкольного и младшего школьного возраста, что позволяет формировать физические качества, разнообразить двигательную деятельность на занятиях, повышать их мотивацию, а также расширять знания образовательных областей «Здоровье», «Безопасность». С этой целью нами разработан и реализован игровой проект для старших дошкольников «Общество отважных путешественников», направленный на создание благоприятных условий для физического развития и сохранения здоровья детей, развитие физической культуры личности, повышение эффективности и качества процесса физического воспитания и уровня образованности в области физической культуры, формирование устойчивого интереса и потребности в регулярных занятиях физической культурой и навыков здорового образа жизни.

Успешной реализации проекта способствовало создание условий:

- материально-технических: спортивный зал площадью 65 кв. м, гимнастические стенки, тренажеры, 2 спортивных площадки с необходимым оборудованием, веревки, карабины, страховочные системы, компасы, палатки, спальные мешки, катамаран и другое оборудование.

- методических: разработка сценариев походов, конспектов тренировок, игр-путешествий, памяток для родителей (по подготовке к походу, организации совместных выходов на природу, безопасном поведении в природе, рекомендации по оказанию первой помощи, организации игр и игровых упражнений для детей в природных условиях).

- кадровых: обучение инструктора по физической культуре (учителя физической культуры) на семинарах по спортивному туризму.

Реализация проекта предполагала тесное взаимодействие с воспитателями дошкольных групп и родителями дошкольников и учащихся. В рамках проекта были организованы и проведены различные мероприятия.

Инструктором физической культуры разучены подвижные игры для занятий дома и на природе, проведены игры-соревнования, игры-путешествия, разучены с детьми специальные комплексы упражнений для правильной осанки и укрепления стопы. Воспитанникам предложены задания по азбуке туризма (ориентирование на местности с использованием карты-схемы, укладывание рюкзака, выбор одежды, использование народных примет в определении погоды, определение нахождения на местности по солнцу), задания по овладению безопасным поведением в природе и на улице (соблюдение правил движения, обращения с огнем при разведении костра, развитие осмотрительности). Во время туристических походов и длительных

пешеходных прогулок систематически осуществлялся контроль самочувствия детей.

Родителям старших дошкольников было предложено во время выходов с детьми на природу собрать природный материал и оформить поделки, гербарии, запечатлеть красоту природы в рисунках, фото- и видеоматериалах, оформить презентации или фотоотчеты. В течение года родители смотрели и обсуждали с детьми передачи, видеоролики, фильмы о живой природе и путешествиях, читали литературу о природе, путешественниках.

Воспитатели способствовали формированию у дошкольников навыков правильного поведения на улице, в парке, в лесу, воспитанию бережного отношения к природе, помогали в изготовлении поделок из природного материала, оформлении рисунков о природе. Помогали детям вести в группе «Дневник путешественника», организовывали конкурсы туристической направленности, познавательно-развлекательные игры и викторины, подвижные игры с дидактическим содержанием, обсуждали с детьми идеи по организации походов.

Итогом реализации туристического проекта стало снижение заболеваемости и повышение резистентности организма старших дошкольников и младших школьников к неблагоприятным факторам. Дети проявляют активность в двигательной деятельности, инициативность и самостоятельность в организации подвижных игр и игр с элементами соревнования, активный интерес к путешествиям. У воспитанников формируются наблюдательность, уверенность в своих силах, самоорганизация и самоконтроль. Старшие дошкольники и младшие школьники регулярно занимают призовые места в районных туристических соревнованиях разных направлений. Тесное взаимодействие с родителями привело к их активному участию в походах, сплавах по рекам Пермского края. Повышение интереса к занятиям физической культурой и спортом способствовало дальнейшему обучению детей в специализированных спортивных школах, занятиям туризмом, участием в походах и сплавах по Уралу, Алтаю, Кавказу.



## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Одной из целей современного образования является развитие личности ребенка, его творческих способностей. Педагоги уже с 1 класса должны уделять внимание развитию умения создавать творческие работы (сочинения, сообщения, презентации, стихотворения). Нередко можно услышать, что творчество является уделом избранных, и только одаренный особым талантом может считаться призванным к нему и развивать его в себе. Однако это мнение является спорным, а с точки зрения школы – недопустимым. Творчество живет в большей или меньшей степени в каждом ребенке уже с раннего возраста. И цель учителя – сделать творчество постоянным спутником детского развития.

В своей работе мы большое внимание уделяем развитию творческих способностей учащихся на всех учебных предметах. Как это происходит, мы расскажем на примере уроков литературного чтения.

Еще в 30-е годы талантливый педагог М.А. Рыбникова сформулировала путь творческого обучения: «От маленького писателя к большому читателю». А ведь большой читатель, о встрече с которым мечтает каждый писатель, это и есть человек, способный к сотворчеству, человек с развитым вкусом, воображением, чувством слова. Научить ребенка понимать язык поэтов, писателей нам помогает авторская программа по литературному чтению, технологии и учебники, созданные В. А Лазаревой (развивающая система обучения Л.В. Занкова). Содержание этих учебников вызывает живой отклик у учащихся, потому что в них заложена система «выходов» за рамки учебника в мир литературы. Эти учебники помогают детям в их первых шагах на пути к красоте слова, приобщают их к огромному и прекрасному миру искусства.

С одной стороны, они нацелены на воспитание уважения к художественному произведению, на формирование удивления и восхищения перед тайной литературного творчества, а с другой - перекидывают мостик к восприятию красоты мира живописи, музыки, слова.

Работа над развитием творческих способностей, путь к созданию собственного текста идет через литературный анализ художественного текста.

Назовем основные этапы восприятия художественного произведения:

1. Подготовка к восприятию (демонстрация репродукций картин, видеосюжеты и диафильмы, музыкальное сопровождение, но главное – слово учителя, создающего эффект ожидания).
2. Первичное эмоциональное восприятие (целостное восприятие произведения, которое обеспечивает общее впечатление, сопереживание).

3. Осмысление текста, выражение эмоциональной оценки и своих чувств.

Формирование творческой личности в области литературного творчества обеспечивает реализация следующих задач:

- сформировать умение воспринимать текст как знаковую систему образов;
- научить выполнять анализ художественных текстов со знанием литературных терминов;
- научить способам создания художественного текста; создать условия для повышения мотивации к написанию своих художественных текстов;
- сформировать нравственные качества учащихся: коллективизм, патриотизм, гуманизм, доброту, ответственность.

На уроках литературного творчества учитель, по словам Ш.А. Амонашвили, чтобы «воспитать в детях смелость ума, вселить в них радость сотворчества», должен создать «...такие условия, чтобы искорки их мыслей образовали царство мысли, дать им возможность почувствовать себя в нем властелином». Детское творчество неисчерпаемо. Его питательная среда – порыв к добру и красоте, а еще чувство тайны, которую очень хочется разгадать. Творчество всегда самодеятельно, но очень нуждается в чуткой помощи тактичного учителя. Ребенок – автор... Роль учителя – создать обстановку отсутствия страха перед высказыванием, пробудить в нем фантазию, укрепить творческую свободу и веру в свои силы, подвести его к мысли: «Я смогу, мне многое известно, мне многое дано».

На вводных уроках в 1 классе дети знакомятся со значением, ролью искусства (литература как вид искусства) и науки в жизни людей. Наблюдая и анализируя на уроке, учащиеся приходят к выводу: ученые доказывают свои идеи, руководствуясь законами, а художники, композиторы, поэты и писатели показывают жизнь, рисуя образы.

Следующим этапом в работе с детьми было знакомство со способами изображения картин жизни через жанры литературы, с помощью различных методов и приемов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности учащихся:

- словесных (рассказ, беседа);
- игровых (при изучении малых жанров устного народного творчества);
- практических (нахождение особенностей стихотворений, анализ построения художественных текстов, различие малых жанров устного народного творчества).

По мере увеличения самостоятельности детей на первое место выдвигаем исследовательский метод, когда перед учеником ставятся проблемы текста, требующие глубокого анализа произведения.

Большое внимание уделяем анализу лирических произведений, который строим на поиске слов, рисующих образы («рисующие слова»), вызывающие сопереживание, восхищение. Гармония звуков, красота слова, их влияние на чувства человека – все это помогает выразить учащимся свое отношение к описываемым событиям в произведении.

Одним из приемов, используемых на уроке, является «построчное рисование». Этот прием используется с первых уроков по изучению литературных произведений, чтобы учащиеся могли наглядно увидеть картину, описанную автором, и через нее выйти на идею произведения. Младшие школьники могут выполнять работу, рисуя иллюстрации красками на листе, а могут словами проговаривать, какую картину они видят, читая данную строку стихотворения. Представьте их удивление и восхищение при выполнении «построчного рисования» по строкам из стихотворения А. С. Пушкина: «Унылая пора, очей очарованье...» Какие разные получаются рисунки, какие разные чувства питал А.С. Пушкин к осени!

Следующий прием, используемый нами – составление схемы «картинный план – палитра чувств». Приведем пример выполнения приема на стихотворении А.С. Пушкина «Зимнее утро»:

#### КАРТИННЫЙ ПЛАН

«мороз и солнце»

«вечор, ты помнишь»

«а нынче»

«лес один»

«вся комната»

«утренний снег»

«поля пустые, леса недавно столь густые»

#### ПАЛИТРА ЧУВСТВ

бодрость

тоска, грусть

радость

одиночество

восторг, удивление

новизна, чистота

печаль

Составление схемы помогает увидеть настроение автора, понять идею стихотворения: гармония в природе и в жизни, радость и печаль приходят к человеку чередой, и вчерашняя грусть сменяется радостью, а ее может вновь сменить печаль.

Только после того, как дети познакомились с особенностями художественных произведений через их анализ, получили необходимые знания и умения, можно приступать к созданию своего «творческого продукта».

В 1 классе учащиеся составляют тексты по сюжетным картинкам, учатся описывать предмет, подбирать к нему сравнения и эпитеты (облако, как пушистый комок снега, как сахарная вата, как белоснежный корабль...). Так же дети могут написать концовку произведения по его началу и основной части.

Во 2 классе впервые начинается работа по формированию навыков написания собственных творческих работ. Сначала это «работа по образцу», вхождение в авторскую модель: развитие авторского сюжета, рассказ по картине художника по плану.

А дальше учитель «отпускает учащихся в свободное плавание», не диктует свои правила и виденье на то или иное творение детей, так как вмешательство в процесс творчества нарушает индивидуальность и оригинальность создаваемого произведения. Для творческих работ мы завели специальные тетради, в которых работаем в школе. Домой дети эти тетради не берут, так как родители, пытаясь помочь ребенку «учиться», сами

начинают диктовать ему то, как надо писать. А этого ни в коем случае не стоит делать. Педагог на родительском собрании проговаривает об этом. И каково же удивление родителей, когда они видят через какое-то время результаты самостоятельного творчества своих детей.

На уроках учитель проговаривает тему, а учащиеся сами выбирают, в какой форме они будут создавать свой «творческий продукт», свое произведение. Может быть, у одного получится рассказ, у другого – сказка, у третьего – стихотворение. Но все они будут объединены одной темой. Это так здорово, когда дети начинают читать свои произведения, гордиться тем, что у них получается! А иногда по своим произведениям, объединившись вместе, они разыгрывают театральные постановки.

Интерес к творчеству растет постепенно, но, однажды попробовав создать свое произведение, увидев поддержку в глазах педагога, родителей, сверстников, дети с энтузиазмом берутся за следующую творческую работу. Создание творческих работ не только стимулирует творческую активность, но и объединяет детский коллектив, учит уважать чувства другого человека, показывает личностный рост учащихся, стимулирует потребность к самореализации.

**Чегодаева А.Н.**

*Заместитель заведующего по УВР,  
учитель-дефектолог МАДОУ «Детский сад № 396» г. Пермь, Россия*

**Григор И.М.**

*воспитатель МАДОУ «Детский сад № 396» г.Пермь, Россия*

## **ТЕАТРАЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕННЫМИ СЛУХОВЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Проблема детей с особыми образовательными потребностями становится с каждым днём всё более актуальной для специалистов, работающих в сфере образования, психологии, медицины и других научных дисциплин, ориентированных на решение вопросов развития человека.

Пришло время, когда бурное развитие общественных наук поставило вопрос о внедрении новых технологий в процесс воспитания и образования, с целью социальной адаптации детей с нарушениями слуха в мир социума. Это необходимо как для дефектологии, так и для педагогики. Вопрос о внедрении арттерапевтических методов в образовательно-воспитательный процесс был поставлен не только выдающимися сурдопедагогами Р.М. Боскис, А.Г. Зикеевым, Е.Г. Речицкой, Е.В. Пархалиной, но также психологами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и др., ещё в 30-40-х годах прошлого столетия.

Театральная игра как средство (или как арттерапевтическая помощь) коррекции и развития ребёнка с нарушенными слуховыми возможностями актуальна и отражает весьма перспективное направление современной сурдопедагогики.

Ребёнок с нарушениями слухового анализатора не может в полной мере самостоятельно овладеть данными качествами. Поэтому, поиск эффективных форм организации педагогического сопровождения для формирования выше указанных качеств личности с целью социальной адаптации слабо слышащих детей в социуме подвёл к решению ряда задач:

- формировать моральные, нравственные, этические качества личности слабо слышащего школьника;
- воспитывать культуру чувств и поведения;
- расширять кругозор;
- обогащать словесную речь;
- развивать слуховое восприятие.

Чтобы повысить качество подготовки детей с потерей слуха к самостоятельной жизни в современном обществе, мы опираемся на возможности их саморазвития. Иными словами, в основе развития ребенка с недостатками слуха лежат не только внешние факторы, коррекционные воздействия, но и внутренние закономерности, глубинные стремления, личностные установки.

У детей с проблемами в развитии, а именно со сниженным слухом, наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании других психических процессов. Различные стороны психического развития детей с нарушениями слуха в дошкольном и школьном возрасте являлись предметом научных исследований Р.М. Боскис, Б.Д. Корсунской, Э.И. Леонгард, Л.П. Носковой, Т.В. Розановой, Ж.И. Шиф.

В старшем дошкольном возрасте происходит становление произвольного внимания, оно становится сознательным и контролируемым, вырабатываются такие его свойства, как устойчивость, распределение, переключаемость. В развитии всех видов восприятия у детей с нарушениями слуха имеются определённые особенности. Большое значение для компенсации нарушений слуха имеет развитие зрительного восприятия. Зрительное восприятие для ребёнка с дефицитным развитием - это главный источник представлений об окружающем мире. У детей с нарушенным слухом гораздо большее значение, чем в норме, имеют зрительные раздражители, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека. Следовательно, необходимо раннее развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями слуха в единстве с обучением речи.

Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию движений. Потеря слуха создаёт более сложные условия для развития двигательной чувствительности. Компенсация отсутствующего слухового контроля может совершаться за счёт увеличения роли зрительного, тактильно-вибрационного и двигательного восприятий, для чего мы заботимся о развитии у наших детей двигательного контроля над

качеством своих движений.

Вибрационная чувствительность также оказывает заметную помощь детям, имеющим остатки слуха. У слабослышащих детей наблюдается заметное повышение вибрационной чувствительности. Определение места источника вибраций у слабослышащего в два раза точнее, чем у слышащих; у них обнаружено снижение абсолютных порогов вибрационных ощущений по сравнению с детьми, имеющими норму слуха. Вибрационные ощущения помогают ребёнку с нарушениями слуха осуществлять контроль над собственным произношением.

У детей с дефицитным развитием наблюдаются те же тенденции в развитии осязания, что и у детей с нормальным слухом, но отмечается значительное отставание, особенно в развитии сложных видов осязания, когда распознавание объектов требует мыслительных операций. Слабослышащему ребёнку сложно найти в процессе обследования при выключенном зрении добавочные признаки, характерные для названного объекта.

Дети с нарушенным слухом могут овладеть словесной речью только обходными путями, в условиях специального обучения. При этом они опираются на зрительное восприятие, подкреплённое речевыми, двигательными ощущениями. Они не имеют возможности воспринимать на слух интонацию и образцы речи, подражание которым, контролируемое слухом, определяет речевое развитие слышащего ребенка. Дактирование облегчает слухо-зрительное восприятие речи, в частности тех звуков, которые плохо считываются с губ.

В развитии словесной памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти. Для таких детей предложения и тексты не всегда выступают как целостные системы, как единые смысловые единицы.

Причина этого в недостаточно высоком уровне понимания предложений и текстов. Таким образом, память совершенствуется в ходе формирования словесной речи, в процессе игровой и учебно-воспитательной, театрально-игровой деятельности.

Развитие мышления у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста идёт в том же направлении, что и у слышащих: развиваются возможности практического анализа, сравнения, синтеза. Однако более сложные процессы, требующие высокого уровня обобщения и синтезирования целого, развиваются медленнее. В развитии мышления слабослышащих детей наблюдается больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов.

В личностном развитии происходят достаточные изменения в позитивную сторону: ребёнок усваивает правила поведения в обществе; нормы общественной морали. У него появляются более высокая самооценка и самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сфера, формируются

мотивы деятельности. Важнейшими условиями формирования личности слабослышащего ребёнка является общение с взрослыми и сверстниками, включение в разные виды деятельности. Эмоциональное развитие детей с нарушениями слуха подчиняется основным закономерностям развития чувств и эмоций слышащих детей, однако имеет свою специфику. Недостаток звуковых раздражений ставит ребёнка в ситуацию «релятивной сенсорной изоляции» (отрицание возможности познать объективную истину), не только задерживая его психическое развитие, но и обедняя его мир эмоционально.

Значительное влияние на формирование эмоционально-волевой сферы, развитие личностных особенностей слабослышащего ребенка, становление межличностных отношений на начальных этапах оказывают педагогически организованные условия, а именно:

- создание игровых зон для художественной деятельности детей (игровой, театрализованной, коммуникативной и др.), наполнение их необходимыми материалами, атрибутами;
- включение слабо слышащего ребёнка в беседу, диалог, игровую, а затем и театрализованную деятельность;
- активное участие в культурно-досуговой деятельности: месячниках речи, театральных сценках, сказках-миниатюрах и т.д.

Во-первых, вышеуказанные мероприятия формируют представления об окружающем мире, корректируют у детей с нарушениями слуха представления о качествах личности, эмоциональных свойствах, о нормах поведения. Во-вторых, учат детей видеть проявления этих качеств в поведении других людей - детей и взрослых, формируют умение понимать поступки окружающих людей. В-третьих, формируют у детей с нарушениями слуха адекватную самооценку, являющуюся, с одной стороны, основой регуляции собственного поведения, с другой стороны, залогом успешного установления межличностных отношений, что, в конечном счёте, является положительным стимулом к социализации.

В сурдопедагогике игра считается средством коррекции дефекта. В игре формируется личность не слышащего ребёнка, воспитывается коллективизм, товарищество, взаимопомощь, ответственность перед

коллективом и другие качества. Играя, дети овладевают нормами нравственного поведения, нормами социализации. Поскольку дети с дефицитным развитием не владеют речевой деятельностью (речевое развитие является вторичным нарушением), то театральная игра корректирует данное нарушение, помогает включить детей в словесное общение, закрепить и расширить словарный и фразеологический запас, пополнить семантический ряд.

Готовясь к театральной сценке-игре, наши воспитанники разучивают считалки, реплики, небольшие стихи, осваивают интонационно выразительную сторону речи и другой речевой материал.

В театральной игре многократно повторяется необходимая фразеология

и выражения речевого этикета: будьте добры, пожалуйста, спасибо, благодарю вас, извините, я нечаянно толкнул вас и т.п., это благотворная платформа для социализации слабослышащих дошкольников. Сценическая деятельность слабослышащих детей предполагает владение детьми навыками правильного ведения диалога, умение слушать себя и окружающих, логически верно произносить стихотворный текст, соблюдать ритмико-интонационные оттенки речи, артистично произносить заученное, вести себя на сцене раскованно и непринужденно. Через такие театральные постановки: «Дедушкин сундучок», «Маша обедает», «Розовая Фея», «Волшебные сновидения девочки Ариши» и др. воспитанники усваивают основные понятия межличностных отношений, развивают деловые качества, фантазию, находчивость, коммуникабельность, адаптационные способности.

Эти направления помогают нашим подопечным преодолевать трудности в разных видах деятельности.

Все что происходит во время игр-драматизаций, театральных сенок, пронизано общей идеей сотрудничества. Невероятно сложно научить свободно проговаривать свои действия и работу окружающих, но тем приятнее осознание правильного педагогического направления. Какие же средства используем для того, чтобы дети вышли на сцену, не утрачивая в дальнейшем к ней интереса? Для этого, прежде всего:

- учитываем индивидуальные особенности каждого ребенка;
- дифференцировано подходим к выбору ролей, привлекая самих детей;
- производим подбор литературы, адаптируем с целью принятия и понимания ее детьми, вызова у детей интереса к ней;
- создаём благоприятные условия для реализации творческого потенциала детей;
- привлекаем к сотрудничеству родителей.

В распоряжении детского сада должен находиться небольшой театр самодельных и фабричных кукол, с помощью которого разыгрываются известные сказки, придуманные истории или реальные жизненные ситуации: «Бабушкин козлик», «Дружба», «Теремок», «Два товарища» и т.д. Театральная педагогика стимулирует коммуникативную, познавательную, артистическую и естественную речевую деятельность, оказывает преобразующее воздействие на моторную, сенсорную, эмоциональную сферу. Посредством театрализованных игр дошкольники осваивают довольно высокую культурно-просветительную нагрузку: овладевают нормами и правилами социального поведения, ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира и т.д.

Театрализованная деятельность - это свободное пространство, где играющий ребёнок чувствует себя в безопасности и лишается многих своих страхов, что иногда переходит и в обычную жизнь, на чем, собственно, основан психотерапевтический метод.

Ребёнок самоутверждается - то есть отстаивает перед миром свое «Я», и это не зависит от того, окажется ли ролевой опыт успешным или нет, при



условии его достаточной продолжительности и интенсивности он все равно закрепляется за данной личностью в качестве поведенческого образа.

Практика на деле показывает, что при всех нарушениях зрения, слуха, речи, при задержке психического развития, умственной отсталости использование театрализованной игры в различных её формах даёт положительные результаты как в формировании познавательной, двигательной, так и в развитии эмоциональной сферы. Театрализованные игры развиваются по заранее подготовленному сценарию или литературному сюжету (сказок, стихов, рассказов). Вследствие того, что в театрализованных играх готовый сюжет как бы ведёт за собой действие игры, они (театральные игры) используются нами в обучении слабослышащих воспитанников в качестве пропедевтического этапа в формировании навыков сюжетно-ролевой игры, где детям необходимо создавать собственный замысел, воображаемую ситуацию на основе своего опыта и представлений об окружающем.

Накопленный опыт позволяет сделать вывод. Только специально организованное, целостное образовательно-воспитательное воздействие может обеспечить активизацию сохранных анализаторов не слышащего ребенка, компенсацию его сенсорных недостатков, раскрытие позитивных свойств личности, ослабление и преодоление негативных последствий нарушения слуховой функции в сфере психической регуляции и межличностных отношений.

#### **Литература**

1. Борякова Н.Ю. «Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии». М.: АСТ; Астель, 2008 - 222, [2] с. (Высшая школа).
2. Мастюкова Е.М. «Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст». Под ред. А.Г. Московкиной. М.: Классикс Стиль, 2003.- 320 с.
3. Новикова О.О., Шматко Н.Д. «Речевая ритмика для малышей. Занятия с глухими и слабослышащими детьми 2-3 лет». М.: «Советский спорт», 2003-68 с.

**Недосугова Л.А.**

*Старший преподаватель,*

*Пермский государственный национальный исследовательский университет*

*Пермь, Россия*

### **ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЫ**

При организации учебного процесса возникает проблема: невозможно обучить максимально эффективно и в равной степени всех студентов группы. На это есть ряд причин. Основные из них:

1. Низкий уровень мотивации у некоторых студентов.
2. Разный уровень владения языком студентов группы.

В этом случае выход мне видится в том, чтобы не просто передавать знания, а учить учиться т.к. современные требования к обучению в высшей школе, предусматривают формирование специалиста нового типа,

обладающего способностью к самостоятельной творческой деятельности и высокой профессиональной квалификацией. Задача сейчас заключается не в том, чтобы непременно и во что бы то ни стало сообщить обучаемому всю сумму имеющихся в распоряжении преподавателей сведений, а в том, чтобы научить студента творчески мыслить, т.е. самостоятельно работать.

Самостоятельная работа, как одна из наиболее сложных форм деятельности, является наиболее продуктивной и позволяет систематизировать знания студентов. Подобранные для самостоятельной работы упражнения по чтению, аудированию, письму и говорению ориентированы на формирование у студентов навыков общения, накопления словарного запаса, овладения речевыми клише, умением самим строить предложения по пройденному материалу с употреблением изученных слов. Научить самостоятельно работать можно при помощи процесса обучения организованного соответствующим образом. Главное в самом процессе обучения должно сводиться не к изложению “готовых” знаний, а к организации активной учебно-познавательной деятельности студентов, т.е. к развитию способности и умения самостоятельно приобретать знания.

Самостоятельная работа должна содержать задания по закреплению, повторению и углублению тем, пройденных в урочное время. Иногда рекомендуются творческие задания, требующие самостоятельного подбора материала.

Какие формы самостоятельной работы я уже использую в своей работе:

1. Конкурс на лучший перевод спецтекста с английского языка. К конкурсу они готовятся дома, переводя тексты по соответствующей тематике.

2. При обучении говорению использую приемы парной, индивидуальной и групповой работы. Речевые упражнения имеют четкую организацию и начинаются с выполнения коротких грамматических заданий и заданий на аудирование, которые в дальнейшем приводят к устным высказываниям в рамках изучаемой темы. Развитию умений в говорении и формировании у студентов социолингвистической компетенции способствуют следующие задания:

1).Ролевая игра.

2).Обсуждение поставленной проблемы.

3).Высказывание собственного мнения и анализ материала по теме.

4).Дискуссия, круглый стол.

Все это формирует как монологическую, так и диалогическую речь.

3. Для самостоятельной работы студента по грамматике рекомендую применять индуктивный (т.е. аналитический) подход к изложению материала. Преподаватель дает студентам возможность самим сформулировать правила использования грамматических структур или форм. После этого студенты сравнивают выведенные ими самими правила с правилами, приведенными в учебнике. Упражнения по грамматике должны варьироваться от механически тренировочных до свободных, лично

ориентированных. Упражнения на распознавание правил грамматических форм ориентированы на выявление ошибок и их анализ.

4. Письменные задания на самостоятельную работу использую следующие:

- 1). Проект.
- 2). Личное письмо.
- 3). Письмо-отчет.
- 4). Официальное (деловое) письмо.
- 5). Описание события.
- 6). Реклама, презентация.
- 7). Интервью.
- 8). Написание научной статьи, аннотации, эссе, резюме, презентации.

Для выполнения таких заданий предлагаю письмо-образец, план написания работы и рекомендации к ней, речевые клише.

5. Одной из важнейших частей общей работы над языком, которые относятся к самостоятельной работе студентов, является внеаудиторное чтение. Внеаудиторное чтение способствует выработке самостоятельного понимания текста. Работа по внеаудиторному чтению должна преследовать следующие цели: приучить студентов к самостоятельной работе над литературой на иностранном языке; развить и совершенствовать речевые навыки студентов; расширить активный словарь студентов; учитывая специализацию студентов, выявить и развить их индивидуальные творческие способности; привить умение свободно пользоваться специальной литературой на английском языке; проводить тематические беседы; расширить кругозор студентов, способствующий глубоким познаниям.

Кроме познавательных и воспитательных целей, внеаудиторное чтение служит тактическим целям: оно является активным средством изучения языка в целом. Одна из основных задач обучения языку – выработка навыков синтетического чтения, т.е. понимания текста как единого смыслового целого без посредства перевода на родной язык. Внеаудиторное чтение студентов способствует развитию беспереводного понимания текста на английском языке. Многократное упражнение и систематическое проведение внеаудиторного чтения служат базой и основой для выработки такого рода навыков, который сводит на нет необходимость во внутреннем переводе, сужают расстояние между переводным и беспереводным пониманием. Беспереводное понимание – конечный этап работы над языком.

В процессе работы над материалом я предлагаю следующие требования к внеаудиторному чтению:

- 1). Внимательно прочитать текст и усвоить его содержание.
- 2). Выписать наиболее активные слова и выражения нейтрального или специального характера.
- 3). Научиться передать содержание текста (даю клише для пересказа).

Выполнив вышеуказанные требования, студент сдает внеаудиторное чтение. Целесообразно начинать проверку внеаудиторного чтения с собеседования по прочитанному тексту. При этом важно дать студенту высказаться по затронутому вопросу, одновременно, на начальном этапе, он может пользоваться конспектом или составленным планом пересказа при подготовке. В ходе пересказа преподаватель исправляет ошибки в устной речи студента. В пересказе студент должен употреблять новые слова и выражения.

Регулярное проведение работы по домашнему чтению со студентами даёт большие положительные результаты, обогащает словарный запас студентов, создает навыки использования слова в разных сочетаниях, в разных контекстах.

Внеаудиторное чтение – важное подспорье в беспереводном понимании текста, способствует выработке автоматических навыков речи у студентов. Таким образом, обязательное проведение данного вида работы помогает эффективному достижению нашей цели – овладению языком в целом.

Учебные материалы для самостоятельной работы должны быть организованы методически таким образом, чтобы компенсировать отсутствие контакта с преподавателем и, следовательно, взять на себя основную его функцию – функцию управления самостоятельной деятельностью студента на всех ее этапах.

Обязательным условием успешной организации самостоятельной работы является контроль, который, как и в любой учебной деятельности, должен носить плановый систематический характер на всех этапах обучения, что обеспечивает ритмичность самостоятельной работы студентов.

6. Плюсом в своей работе считаю использование видеофрагментов с последующим обсуждением. Видео студенты могут посмотреть дома и написать обзор на просмотренный материал,

7. Использую также компьютерные технологии в процессе преподавания. На занятии в компьютерном классе использую систему SONAKO, которая позволяет в числе прочих преимуществ организовать индивидуальный подход к обучению в группе с разным уровнем владения языком.

Все выше перечисленное я использую в своей работе.

**Богданова И.В.**  
*педагог-психолог I квалификационной категории*  
*МАДОУ «Детский сад №370» г. Перми*  
**Проскурина С.В.**  
*учитель-логопед I квалификационной категории*  
*МАДОУ «Детский сад №370» г. Перми*  
*г. Пермь, Россия*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ В КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РЕЧЕВОМ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Ещё Л.С. Выготский отмечал, что дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений. То есть, не существует речевых расстройств, при которых благодаря наличию межсистемных связей не отмечались бы другие психологические нарушения. Вместе они образуют сложный психологический профиль отклонений в психическом развитии у детей, в структуре которого одним из ведущих синдромов являются речевые нарушения. Не случайно списки детей, зачисленных на психологический и логопедический пункты ДОУ, практически совпадают.

Отклонения в речевом развитии и обусловленные речевые трудности часто сопровождаются снижением познавательной активности ребенка, недостаточной ориентировкой в фактах и явлениях окружающей действительности, обеднённостью содержания коммуникативной, игровой и художественно-творческой деятельности. У детей, имеющих логопедические проблемы, при нормальном интеллекте зачастую наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в её структуру процессов: меньший объём запоминания и воспроизведения материала, неустойчивость внимания, быстрая отвлекаемость, истощаемость психических процессов, снижение уровня обобщения и осмысления действительности; у них затруднена развёрнутая связная речь. Со стороны эмоционально-волевой сферы часто наблюдается повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения.

В связи с этим очевидна актуальность взаимодействия учителя – логопеда и педагога – психолога ДОУ в решении речевых и связанных с ними психологических проблем детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования содержание коррекционной работы должно обеспечивать осуществление индивидуально ориентированной помощи детям с учётом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей. Поэтому уже второй год в рамках МАДОУ «Детский сад №370» г. Перми нами реализуется *проект «Взаимодействие учителя-*

*логопеда и педагога-психолога в комплексной работе с детьми, имеющими отклонения в речевом и познавательном развитии».*

Целью проекта является создание и апробирование модели взаимодействия логопеда и психолога в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка.

Первоначальным этапом работы стало определение методической базы, на которую мы планируем опираться в ходе реализации проекта. При выделении критерия формирования группы детей, участвующих в проекте, мы приняли решение, что первичным для организации коррекционно-развивающей работы мы будем считать дефект речи и звукопроизношения.

Проанализировав имеющуюся литературу, мы пришли к выводу о недостаточной методической разработанности вопроса организации совместной работы психолога и логопеда в рамках ДОО. Также в настоящее время имеются расхождения в понимании формы организации интегрированной работы специалистов. В современной периодической печати, в частности, в журналах «Логопед в детском саду», «Справочник старшего воспитателя ДОО» и др., взаимодействие логопеда и психолога основывается на проведении интегрированных, т.е. совместных занятий с детьми. Все конспекты построены таким образом, что есть реплики и задания логопеда, а есть части занятия, которые проводит психолог. Таким образом, два специалиста одновременно работают с детьми.

Плюсом подобной формы организации работы является то, что логопед на протяжении всего занятия контролирует звукопроизношение, а психолог в это время работает над развитием познавательных процессов. Но есть и существенный минус – нерациональное расходование рабочего времени специалистов.

Другой подход предполагает проведение отдельной, параллельной работы на одном лексическом материале. Т.е. какие-то упражнения проводит логопед, а какие-то психолог, но с учётом лексического материала, предложенного логопедом. Преимуществом такого подхода является более рациональное использование рабочего времени специалистов.

Мы выбрали вариант параллельной работы психолога и логопеда на одном лексическом материале с проведением один раз в месяц итоговых интегрированных занятий. Разделение функциональных обязанностей педагога-психолога и учителя-логопеда в рамках реализации проекта мы представили в виде таблицы в *Приложении 1*.

Следующим этапом нашей работы по проекту было создание единой картотеки заданий, которую могли бы использовать в своей работе и логопед, и психолог. Нами были систематизированы и оформлены задания на развитие памяти, мышления, внимания, восприятия с использованием специально подобранного лексического материала, направленного на автоматизацию конкретного звука. В нашей картотеке есть задания на

автоматизацию звуков [Л'], [С] [С'] [З] [Ш] [Р] [Р'] и др. В качестве примера приведем задания из картотеки, подобранные для автоматизации звука [Л].

Развивая умение находить лишний предмет, мы предлагаем детям следующее задание: повтори слова, найди лишнее слово, объясни, почему оно лишнее. Пример: сокол, щегол, лук, соловей. Лишний лук, потому что это — овощ, а всё остальное — птицы. «Лось, лошадь, ландыш, буйвол». «Лодка, полочка, стол, стул». «Салат, мел, шоколад, калач». «Пилот, водолаз, лампа, велосипедист».

Большой интерес у детей вызывают задания, в которых необходимо исправить ошибки в построении предложений. Например, мы предлагаем детям послушать предложения, в которых слова перепутаны, и исправить ошибки, выделяя звук Л: «На гладиолусах появилась клумба». «Елка ходила около лося». «Белое небо плыло по голубому облаку». «Салат торчал из ложки». «Лошадь скакала на всаднике». «Слон нарисовал художника» и др.

Во время коррекционно-развивающей работы нами активно используются пословицы и поговорки на определенный звук. Например, для автоматизации звука [Л] можно использовать такие пословицы, как «Где много слов, там мало дела»; «Кто смел, тот и цел»; «Ловит волк, да ловят и волка»; «Золото не станет золотом, пока не побывает под молотом»; «Кто ничего не начал, тот ничего не сделал!» и другие. Пословицы можно использовать, например, в игре «Пароль», направленной на развитие произвольной слуховой памяти.

Аналогичным образом подобраны задания на развитие словесно-логического мышления, тренировку умения классифицировать предметы, подбирать аналогии, на развитие зрительного и слухового восприятия, внимания.

В ходе реализации проекта мы также используем игры и упражнения, разработанные А.Л.Сиротюк (перекрестные движения, пальчиковые игры, глазодвигательные упражнения, кинезиологические комплексы). Данные упражнения направлены на развитие межполушарного взаимодействия. Нейрофизиологами доказано, что при регулярном выполнении данного комплекса упражнений образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга, что способствует развитию высших психических функций [2].

Конечная цель реализации нашего проекта – это автоматизация навыка звукопроизношения и развитие познавательных процессов. Процесс автоматизации связан с развитием функций мозжечка. Для улучшения мозжечковых функций нейропсихологии предлагают использовать два метода: непосредственное стимулирование мозжечка через вестибулярный аппарат и улучшение функциональных возможностей мозжечка за счет тренировки чувства ритма [1]. Для тренировки чувства ритма мы стали использовать музыкальные пальчиковые игры, разработанные и записанные Екатериной Железновой.

В ходе работы мы заметили, что застенчивые дети (особенно мальчики) музыкальные пальчиковые игры выполняют активнее, чем простые пальчиковые упражнения. Родители удивляются, когда видят, что их дети поют, потому что первоначально на индивидуальной консультации мамы говорили, что «мой сын точно петь не будет». Например, на интегрированном занятии «Прогулка Колобка в осеннем лесу», посвящённом автоматизации звука [Л], мы использовали в качестве физкультминутки музыкальную пальчиковую игру «Тук-тук». В качестве примера в Приложении 2 мы приводим конспект этого интегрированного занятия.

Уже первый опыт совместной работы логопеда и психолога по коррекции у детей старшего дошкольного возраста отклонений в развитии речевой и познавательной сфер показал эффективность подобной работы. В дальнейшем в ходе реализации проекта мы планируем разработать серию интегрированных занятий по мотивам русских народных сказок, направленных на автоматизацию основных звуков и развитие познавательных процессов.

#### **Литература:**

1. Ефимов И.О. ProРечь. Современная нейрофизиология речи и слуха. Новые пути и методы коррекции. Книга для педагогов, логопедов, психологов и родителей. – СПб., 2009.
2. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2001.



Направления деятельности педагога-психолога	Направления деятельности учителя-логопеда
<b>Диагностика</b>	
<p><i>Подбор психодиагностических методик. Психологическая диагностика детей. Обработка результатов. Работа с диагностической информацией: информирование по итогам диагностики; представление психолого-педагогических рекомендаций; применение рекомендаций в собственной деятельности; разработка психологической работы с детьми, родителями, педагогами на основе данных диагностики.</i></p>	<p><i>Углубленное логопедическое обследование детей старшей и подготовительной группы. Обработка результатов. Работа с диагностической информацией: информирование по итогам диагностики; представление логопедических рекомендаций; применение рекомендаций в собственной деятельности; разработка коррекционной работы с детьми, родителями, педагогами на основе данных диагностики.</i></p>
<b>Организационная работа</b>	
<p><i>Комплектование подгрупп детей по проявлениям нарушений. Составление графика работы, согласование его с логопедом. Планирование работы, организация условий для ее проведения. Составление перспективных планов индивидуальной и подгрупповой работы. Изучение медицинских карт.</i></p>	<p><i>Комплектование подгрупп детей по проявлениям нарушений. Составление графика работы, согласование его с психологом. Составление перспективных планов индивидуальной, фронтальной и подгрупповой работы. Изучение медицинских карт.</i></p>
<b>Проведение психолого-медико-педагогического консилиума</b>	
<p><i>Анализ и обсуждение результатов диагностики. Комплектование группы детей, участвующих в проекте. Постановка задач коррекционно - развивающей работы.</i></p>	
<b>Коррекционно – развивающая работа</b>	
<p><i>Разработка программы работы с учётом коррекционной работы, проводимой на логопункте. Коррекционно – развивающие занятия по развитию познавательной и эмоционально-личностной сфер.</i></p>	<p><i>Коррекционно – развивающие занятия по развитию разных сторон речи. Индивидуальная работа с детьми по постановке и автоматизации звуков.</i></p>
<b>Работа с родителями и педагогами</b>	
<p><i>Проведение консультаций, тренингов. Организация сотрудничества родителей и других специалистов ДОУ. Оформление информационных выставок и уголков для родителей.</i></p>	<p><i>Проведение консультаций, практикумов. Оформление информационно - методических выставок и уголков. Предоставление рекомендаций родителям в индивидуальных тетрадях.</i></p>
<p><i>Проведение комплексных консультаций для родителей по предварительной записи.</i></p>	
<b>Диагностика</b>	
<p><i>Диагностика результативности коррекционно – развивающего процесса за прошедший учебный год</i></p>	
<b>Проведение итогового психолого – медико - педагогического консилиума</b>	
<p><i>Анализ результатов диагностики коррекционно-развивающей работы за учебный год.</i></p>	

**Конспект интегрированного занятия  
«Прогулка Колобка в осеннем лесу»**

**Цель:** отработка модели комплексной коррекции речевых и психических нарушений у детей подготовительной к школе группы.

**Задачи:** автоматизация звука [Л] в словах, предложениях, спонтанной речи; развитие артикуляционного аппарата; развитие элементов логического мышления: закрепление умения классифицировать предметы, отгадывать загадки; совершенствование мелкой и общей моторики.

**Оборудование и материалы:** магнитофон, диск “Пальчиковые игры”, серия «Музыкальные обучалочки» (автор – Е.Железнова), нарисованные герои сказки «Колобок», картинки к заданиям «Четвёртый лишний» и «Расположи по размеру», выложенная из линолеума дорожка, раздаточные материалы – листы для обведения картинок по точкам, цветные карандаши – жёлтый и зелёный на каждого ребёнка, непрозрачный тканевый мешочек.

**Организация работы.** Занятие проводится одновременно учителем-логопедом и педагогом-психологом с группой детей 6 лет (5 человек), нуждающихся в автоматизации звука [Л] и коррекции развития словесно-логического мышления.

**Ход занятия**

**Психолог** предлагает детям рассказать сказку «Колобок» на новый лад. Начало сказки («Жили-были дед и баба....») До того момента, как бабка решила испечь колобка).

**Логопед:** «Поможем бабке испечь колобка?»

**Пальчиковая гимнастика «Тесто»**

Тесто мнём, мнём, мнём,  
Тесто жмём, жмём, жмём,  
Колобка мы испечём.  
Остудили (*дыхание через нос*)  
На окно положили.  
Колобок лежал-лежал,  
Да и в лес убежал.

**Психолог:** «Давайте поможем колобку преодолеть все препятствия в сказочном лесу. Но для этого нам надо запомнить пароль: Кто ничего не начал, тот ничего не сделал». В трудных ситуациях он нам пригодится. (Дети разучивают пароль, психолог проверяет, все ли дети его запомнили).

**Логопед** проводит артикуляционную гимнастику.

**Артикуляционная гимнастика**

Чтобы у нас всё получилось, давайте улыбнёмся (упражнение «Лягушка»). К прогулке нужно как следует подготовиться – сытно позавтракать. Давайте напечём блинов, чтобы было чем подкрепиться (упражнения «Месим тесто» и «Блинчики»). К блинам возьмём с собой вкусное варенье (упражнение «Вкусное варенье»). Проверим, готовы ли у нас

чашечки для чая (упражнение «Чашка»). Чистим зубки (упражнение «Чистим зубки») и отправляемся на прогулку в осенний лес.

**Психолог:** «Ребята, а вы пароль помните?» [Вспоминаем пароль].

Дети идут с логопедом под музыку по выложенной дорожке. В руках у психолога появляется заяц.

**Психолог** с изображением зайца в руках: «Стоп! Колобок – колобок, я тебя съем!»

**Логопед** с детьми: Колобку ты не мешай, нам задание давай!

**Заяц:** «Тогда скажите пароль». [Дети говорят]

**Заяц:** «Я вас отпущу, если выполните моё задание»

### **Игра «Доскажи словечко»**

Ёлочка, ёлочка, колкая... (иглочка).

А возле этой ёлки бродили злые... (волки).

На ветке не птичка – зверёк – невеличка,

Мех тёплый, как грелка. Кто же это? ... (белка).

Раскалённая стрела дуб свалила у села. (*Молния*)

Всё время стучим, деревья долбим.

Но их не калечим, а только лечим. (*Дятлы*)

Не вода, не суша - на лодке не переплывешь,

И ногами не пройдешь. (*Болото*)

Сок цветов душистых пьёт, дарит нам и воск, и мёд.

Людам всем она мила, а зовут её... (*пчела*).

**Заяц:** «Молодцы, отпускаю колобка, счастливого пути!».

Дети идут дальше по дорожкам под музыку.

**Психолог** с изображением волка в руках: «Стоп! Колобок – колобок, я тебя съем!»

**Логопед** с детьми: Колобку ты не мешай, нам задание давай!

**Волк:** «Тогда скажите пароль». [Дети говорят]

**Волк:** «Я вас отпущу, если выполните моё задание»

### **Упражнение «Четвёртый лишний»**

Сейчас мы поиграем в мою любимую игру. Смотрите внимательно на картинки. В каждой рамке найдите одну картинку, в названии которой нет звука [Л]. Объясните, что объединяет картинки в общей рамке (одежда, транспорт и т.д.). Перечислите все слова со звуком [Л], чётко выделяя его голосом.

**Волк:** «Молодцы, отпускаю колобка, счастливого пути!».

Дети идут дальше по дорожкам под музыку.

**Психолог** с изображением медведя в руках:

«Стоп! Колобок – колобок, я тебя съем!»

**Логопед** с детьми: Колобку ты не мешай, нам задание давай!

**Медведь:** «Тогда скажите пароль». [Дети говорят].

**Медведь:** «Я вас отпущу, если выполните моё задание. Мне в берлогу листьев намело. Поможете мне собрать листочки?»

### Упражнение «Обведи по точкам»

Задание: кленовые листочки обвести зелёным карандашом, а дубовые жёлтым.

**Медведь:** «Устали ребята, пора вам подвигаться, а я спать пойду»

Проводится динамическая пауза под песню «Тук-тук» (трек №9 с диска Е.Железновой):

Тук, тук, туки, ток, бьет кулак, как молоток – 2 раза.

Тук, тук, тук, туки, застучали две руки – 2 раза.

Тук, тук, туки, ток, застучал мой каблучок – 2 раза.

Тук, тук, тук, туки, застучали каблучки – 2 раза.

Тук, тук, тук, туки, две ноги и две руки – 2 раза.

**Психолог с изображением лисы в руках:** «Стоп! Колобок – колобок, я тебя съем!»

**Логопед с детьми:** Колобку ты не мешай, нам задание давай!

**Лиса:** «Тогда скажите пароль». [Дети говорят]

**Лиса:** «Я вас отпущу, если выполните моё задание»

### Упражнение «Животные в лесу»

Детям показываются картинки с изображениями животных, в названиях которых есть звук [Л]. Психолог задает вопросы и задания по картинкам: Перечислите животных, которых мы можем встретить у нас в лесу. Перечислите всех диких животных. Кто из животных живёт в жарких странах? Перечислите животных от самого большого к самому маленькому. Перечислите животных от самого маленького к самому большому.

**Лиса:** «Молодцы, отпускаю колобка, счастливого пути!».

Психолог и логопед подводят итоги – как правильно должен располагаться язык, чтобы правильно произносить звук [Л], какие задания выполняли: отгадывали загадки, находили лишний предмет, учились называть одним словом предметы.

**Психолог:** «И последняя игра, в которую мы поиграем, называется «Да и нет». Психолог показывает детям мешочек, в котором что-то лежит. Дети должны задавать вопросы, на которые психолог отвечает только либо «Да», либо «Нет». Дети должны догадаться, что лежит в мешке.

**Шапко О.А.**

*Заведующий*

*МАДОУ «Детский сад №370» г. Перми*

**Бахур А.М.**

*Воспитатель I квалификационной категории*

*МАДОУ «Детский сад №370» г. Перми*

*г. Пермь, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Современная наука рассматривает здоровье как полное физическое, психическое и социальное благополучие человека, как гармоничное состояние организма, которое позволяет человеку быть активным в своей жизни, добиваться успехов в различной деятельности. Это жизненный процесс, который зависит от разумности и правильности поведения человека, то есть от того, насколько его образ жизни является здоровым, и именно человек несет ответственность за свое индивидуальное здоровье, соблюдая все компоненты здорового образа жизни.

Вопросы здорового образа жизни изучает наука валеология. Впервые о необходимости валеологической культуры и ее сущности высказался крупнейший отечественный микробиолог, врач И.И.Мечников. Он считал, что самое главное - это научить человека правильному, безошибочному выбору в любой ситуации только полезного, содействующего здоровью, и отказу от всего вредного [1, с. 3]. Сегодня содружество валеологической и педагогической наук накопило опыт формирования здорового образа жизни человека (Г.К.Зайцев, Ю.Ф. Змановский, В. В. Колбанов). Однако необходимо отметить, что в сложившейся системе дошкольного образования в полном объеме не решаются вопросы здоровьесберегающего воспитания. Во многих комплексных и парциальных программах (например, программы «Развитие», «Радуга») недостаточно представлены разделы, содержащие знания о человеке и его здоровье, факторах, формирующих, сохраняющих и укрепляющих здоровье человека. Учитывая актуальность здоровьесбережения детей и недостаточную освещённость данной проблемы в региональных программах, мы разработали проект, целью которого является воспитание у детей дошкольного возраста потребности в здоровом образе жизни.

Реализация поставленной цели позволяет решать следующие задачи:

1. Воспитывать здоровьесберегающее сознание детей, включающее в себя элементарные знания о своем организме, методах его закаливания, стремление заботиться о собственном здоровье, вести здоровый образ жизни.

2. Развивать знания и умения, направленные на оздоровление и укрепление здоровья.

3. Воспитывать здоровьесохраняющее мировоззрение, то есть взгляды, оценочные суждения о фактах и явлениях, ухудшающих или улучшающих здоровье человека.

4. Формировать осознанную потребность в здоровом образе жизни, понимание его сущности.

Прежде чем приступить к работе, мы провели комплексную диагностику, позволяющую получить первичную информацию о реальном уровне сформированности валеологических представлений у детей среднего дошкольного возраста. Результаты диагностики в начале года позволили нам сделать вывод о том, что у большинства детей отношение к здоровью можно охарактеризовать как «определенно положительное» («Быть здоровым - очень хорошо»). Значительно расширились (по сравнению с младшим дошкольным возрастом) знания детей о строении тела человека, представления о безопасном поведении, культурно-гигиенические умения и навыки.

Практически все дети (85%) продемонстрировали отличное знание алгоритма мытья рук, процесса одевания и раздевания, знание «Правил Чистюли». Но наблюдения за поведением детей в комнате гигиены показали, что только 15% всегда выполняют эти правила, большинство же детей не ставят перед собой такие задачи или не готовы решать их самостоятельно. Не все дети справились с правильной организацией и правильным приемом пищи, некоторые испытывали серьезные затруднения с задачами, связанными с уходом за внешним видом.

У детей уровень представлений о здоровье доминирует над валеологической компетентностью: ребенок знает, но в самостоятельную деятельность эти знания пока еще не переносит или переносит не всегда. Не все дети этого возраста осознанно понимают, что здоровье человека зависит от его поведения и соблюдения определенных правил здоровья.

Таким образом, первичная диагностика основ валеологической культуры дошкольников позволила нам спроектировать целостный, но при этом вариативный здоровьесберегающий процесс, содействующий укреплению и сохранению здоровья дошкольников. С целью развития у детей валеологических знаний мы разработали проект «Здоровейка»,

опираясь на региональную программу обучения здоровому образу жизни детей 3-7 лет «Здоровейка в гостях у малышей» Л.А.Меньшиковой и Н.Л.Поповой [3].

В проект «Здоровейка» нами внесены существенные дополнения: например, циклы игр-занятий, связанных с укреплением здоровья; различные упражнения для укрепления осанки, элементы двигательной гимнастики, точечный массаж, упражнения для глаз. С помощью различных игровых приемов дети отправляются в путешествие вместе со сказочными персонажами, идут в гости к Лесовичку, учат зайчишку чистить зубы, рассказывают Мойдодыру, как правильно умываться. Также на занятиях мы используем элементы музыка-, сказкотерапии и психогимнастики. Для снятия усталости и напряжения проводим релаксационные паузы. В совместной деятельности широко используем различные формы работы с детьми: чтение познавательной литературы, практические задания, простейшие физиологические опыты, моделирование, наблюдения, рассматривание альбомов, театрализованную деятельность.

В Приложении 1 мы раскрываем модель личности ребенка среднего дошкольного возраста, у которого сформирована валеологическая культура. Т.е. это конечная цель, к которой мы стремимся в ходе реализации проекта. В Приложении 2 мы приводим перспективно-тематическое планирование педагогического процесса по формированию у детей средней группы детского сада валеологических представлений.

Раскроем подробнее некоторые, наиболее, на наш взгляд, интересные и эффективные методы и приёмы работы с детьми по формированию у них валеологической культуры. В своей работе мы активно используем проведение различных досуговых мероприятий валеологической направленности: валеологические спектакли («В гостях у Мойдодыра», «Антошка против микробов», «Больная принцесса» и другие), различные театрализованные представления с участием детей, праздники. Праздники и развлечения всегда дарят детям радость и обогащают новыми впечатлениями, становятся яркими эмоциональными событиями в их жизни. Они позволяют выявить знания, умения и навыки детей и применить их в необычных игровых ситуациях. Используемый познавательно-информационный материал чередуется со стихами, музыкой, этюдами, сценками для более эмоционального восприятия.

В программу праздников и развлечений мы включаем занимательные викторины, загадки, конкурсы, аттракционы. Знания о строении своего тела, его красоте, умении владеть им с пользой для своего здоровья закрепляются

и в спортивных играх, физических упражнениях, при организации физкультурных досугов: «Мой веселый звонкий мяч», «Путешествие в Спортландию», «Мы - богатыри» ведется обсуждение темы «Как стать Геркулесом?».

Сказкотерапевтическую работу с ребенком в рамках проекта мы проводим различными способами: используем существующую авторскую или народную сказку; совместно сочиняем сказку с одновременной драматизацией всей сказки либо ее отдельных элементов; или же ребенок сочиняет сказку самостоятельно.

В ходе реализации проекта мы активно используем элементы психогимнастики. Психогимнастика позволяет создать на занятии положительный эмоциональный настрой, устранить замкнутость, скованность, снять усталость через проведение вводной медитации и релаксации.

Удачное соединение нравственных бесед с разнообразными играми, психогимнастическими упражнениями и этюдами помогает развитию эмоциональной и двигательной сферы, формированию этических представлений у детей. Участие в разыгрывании сюжетов способствует раскрепощению и объединению детей в группы, совершенствованию творческих способностей дошкольников.

Эффективность проводимой нами работы во многом зависит от самых близких и самых заинтересованных в здоровье своих детей людей - их родителей. Нами широко используются наглядные формы работы с родителями: фотовыставки различных мероприятий, папки-ширмы, тематические стенгазеты. В постоянно действующей рубрике «Советы Доктора Айболита» периодически помещается консультационный материал по различным вопросам («Зеленая аптека», «Один дома», «Летом на даче» и так далее).

Также мы проводим открытые занятия с целью ознакомления с методикой валеологического воспитания и образования, организовываем совместные праздники Здоровья, привлекаем родителей в оформлении развивающей предметно-игровой среды. Уделяем внимание и проведению практической работы с родителями: обучаем их приёмам закаливания, технике выполнения упражнений точечного массажа, оказания первой помощи.

Итоговая диагностика нашей работы по валеологическому проекту показала, что увеличилось число детей с высоким уровнем сформированности валеологической культуры. Значительно расширились знания детей о строении тела человека, представлении о безопасном



поведении, культурно-гигиенические умения и навыки. Наблюдения в комнате гигиены показали, что все дети справляются с поставленной задачей, и решают её самостоятельно. Дети справляются с организацией и приёмом пищи, следят за внешним видом. У детей повысился уровень представления о здоровье: ребенок может перенести свои знания в самостоятельную деятельность. Все дети этого возраста начали осознанно понимать, что здоровье человека зависит от его поведения и соблюдения определенных правил здоровья.

На 8,5% снизился уровень заболеваемости детей и на 5,6% количество дней, пропущенных ребенком по болезни. Родители начали активнее принимать участие в праздниках Здоровья, помогать в оформлении наглядных пособий, дидактических игр. Дома стали применять полученные знания о закаливании детей, использовать в целях профилактики заболевания точечный массаж. Совместно с педагогами и детьми начали чаще выходить на природу и экскурсии.

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате валеологической работы у детей формируется целостное представление об окружающем мире: они начинают осознанно понимать зависимость индивидуального здоровья от благополучия окружающей среды и от собственного образа жизни. В ходе реализации валеологического проекта образовалось сообщество заинтересованных в своём здоровье детей и взрослых-сотрудников ДОУ, родителей.

#### **Литература**

1. Бахтин Ю.К. Формирование основ валеологической культуры у детей дошкольного возраста // Здоровье детей как ценность культуры / материалы 10 международной конференции «Ребенок в современном обществе». - СПб., Изд.-во СПбГПУ, 2003.
2. Деркунская В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников. - М., Педагогическое общество России, 2006.
3. Здоровейка в гостях у малышей (обучение здоровому образу жизни детей в возрасте с 3 до 7 лет). - Учебно-методическое пособие для работников ДОУ. - Пермь, 2005.

## Приложение 1

### Модель «Валеологически культурный ребенок среднего дошкольного возраста»

Знания ребенка среднего дошкольного возраста	Умения ребенка среднего дошкольного возраста
<p>- имеет устойчивые представления о человеке (себе, сверстнике и взрослом), внешнем виде, половых различиях, эмоциях, добрых поступках, о семье и родственных отношениях, об особенностях своего здоровья;</p> <p>- знает правила культурного поведения в обществе;</p> <p>- знает алгоритм процессов умывания, одевания, купания, еды, уборки помещения; атрибуты и основные действия, сопровождающие эти процессы;</p> <p>- знает доступный ему предметный мир, назначение предметов, правила их безопасного использования в жизни и бережного отношения к ним;</p> <p>- знает элементарные двигательные упражнения;</p> <p>- знает разные способы конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми в определенных условиях (игры, труда, бытовой деятельности), правила элементарной помощи;</p> <p>- знает безопасные и опасные ситуации и как себя вести в случае их возникновения;</p> <p>- знает, как позвать взрослого на помощь в соответствующих обстоятельствах.</p>	<p>- умеет элементарно охарактеризовать свое самочувствие; привлечь внимание взрослого в случае неважного самочувствия, недомогания;</p> <p>- умеет самостоятельно правильно совершать процессы умывания, мытья рук, помогать в осуществлении этих процессов другим;</p> <p>- умеет самостоятельно следить за своим внешним видом и видом других детей;</p> <p>- умеет помочь взрослому в организации процесса питания, адекватно откликаясь на его просьбы; умеет самостоятельно есть, соблюдая культуру поведения за столом;</p> <p>- умеет самостоятельно одеваться и раздеваться, стремясь помочь другим детям; элементарно ухаживать за своими вещами и игрушками, проявляя самостоятельность;</p> <p>- умеет разрешать проблемные игровые ситуации, связанные с охраной здоровья; выражать симпатию и проявлять сочувствие сверстникам, оказывать элементарную поддержку и помощь;</p> <p>- умеет самостоятельно переносить в игру правила здоровьесберегающего и безопасного поведения;</p> <p>- умеет предупредить, избежать опасные для здоровья ситуации; в опасных ситуациях обратиться за помощью взрослого, привлечь его внимание.</p> <p>- умеет выполнять инструкции взрослого в определенных обстоятельствах.</p>

**Перспективно-тематическое планирование  
педагогического процесса по формированию в средней группе  
валеологических представлений**

	<b>Тематика и содержание деятельности</b>	<b>Формы работы с детьми</b>
<b>1</b>	<p><b>«Какой я?»</b></p> <p>Продолжать учить детей идентифицировать свое имя с собой телесным. Познакомить детей с внешними частями своего тела и представлениями о способах выражения своего настроения (мимика, жесты и т.д.). Формировать ценностное отношение к себе. Устанавливать связи между строением и функцией того или иного органа. Формировать различие в ориентации мальчиков и девочек на основе физических упражнений.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Занятия «Какой я?»</li> <li>- Рассматривание иллюстраций «Мой первый анатомический атлас»</li> <li>- Дидактические игры «Кто кем был?», «Путаница» и др.</li> <li>- Экспериментирование «Составь фоторобот»</li> <li>- Психогимнастика</li> <li>- Развлечение «Наши мальчики и девочки»</li> <li>- Спортивный досуг «Мы - веселые ребята»</li> </ul>
<b>2</b>	<p><b>«Наши органы чувств» (зрение, слух, обоняние)</b></p> <p>Дать представление о разнообразии функций внешних органов человека, их назначении и значении для здоровья человека. Учить правильному уходу за важнейшими органами чувств: ушами, глазами и т.д.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Занятия «Как наши уши слышат, глаза видят, рот жуёт, кожа чувствует»</li> <li>- Дидактические игры «Хорошо-плохо», «Разложи сердечки правильно» и др.</li> <li>- Рассматривание альбомов, иллюстраций</li> <li>- Отгадывание загадок</li> <li>- Развлечение «В гостях у Незнайки»</li> <li>- Экспериментирование, простейшие опыты</li> </ul>
<b>3</b>	<p><b>«Наша кожа чувствует»</b></p> <p>Дать представление о важнейшем органе чувств - осязании, его значении в познании окружающего мира. Учить бережному уходу за своей кожей.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Занятие «Пожалей свою бедную кожу»</li> <li>- Моделирование, экспериментирование, наблюдение</li> <li>- Отгадывание загадок</li> <li>- Дидактические игры «Чудесный мешочек», «Наши помощники», «Хорошо - плохо» и др.</li> </ul>
<b>4</b>	<p><b>«Как мы дышим»</b></p> <p>Познакомить детей с тем, какое бывает дыхание, с особенностями дыхания человека. Формировать осознание необходимости</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Занятие «Как мы дышим»</li> <li>- Дыхательная гимнастика</li> <li>- Дидактические игры</li> <li>- Опыты, экспериментирование, моделирование</li> </ul>

	физических упражнений для правильного дыхания.	- Рассматривание иллюстраций в энциклопедии «Здоровье»
<b>5</b>	<b>«О вкусной и здоровой пище»</b> Развивать представление о правильном пищевом поведении человека, о полезных и вредных продуктах питания. Формировать желание употреблять в пищу полезные продукты. Воспитывать культуру поведения за столом.	- Занятие «Приятного аппетита» - Валеологический досуг «В гостях у Сладкоежки» - Дидактические игры «Разложи правильно», «Полезно-вредно» и др. - Беседы о правилах поведения за столом - Обыгрывание проблемных ситуаций - Театрализованная деятельность - Сюжетно-ролевые игры
<b>6</b>	<b>«Наши зубки»</b> Познакомить детей с особенностями строения жевательного аппарата людей и животных. Формировать привычку заботиться о своих зубах. Воспитывать желание употреблять только полезные для зубов человека продукты.	- Занятие «Про орешки, морковку и зубную щетку» - Рассматривание иллюстраций «Полезные - вредные для зубов продукты» - Беседы с детьми - Практическая деятельность («жевательная» гимнастика) - Театрализованная деятельность
<b>7</b>	<b>«Если хочешь быть здоров - закаляйся!»</b> Учить детей элементарным способам закаливания. Помогать осознавать важность закаливающих процедур. Воспитывать бережное отношение к своему здоровью.	- Занятие «Солнце, воздух и вода - наши лучшие друзья!» - Валеологический досуг «В здоровом теле - здоровый дух!» - Выполнение закаливающих процедур в процессе режимных моментов - Беседы с детьми о пользе закаливания - Рисование на тему «Солнце, воздух и вода - наши друзья»
<b>8</b>	<b>«Зачем нужен сон человеку?»</b> Дать детям знания о необходимости сна в жизни человека. Воспитывать желание осознанно подходить к своему организму и его потребностям.	-Занятие «Когда мы спим» - Отгадывание загадок - Беседы с детьми - Проведение «просыпательной» гимнастики - Дидактические игры
<b>9</b>	<b>«Мое настроение»</b> Познакомить детей с различными чувствами, эмоциями человека. Учить различать проявление различных чувств. Воспитывать чувство сопереживания.	-Занятие «Мое настроение» -Моделирование - Дидактические игры «Пять разных гномиков», «Разложи картинки» и др. - Психогимнастика

**Ромашкина Т.В.**

*К.пед. н., старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики*

*Пермского государственного  
национального исследовательского университета  
г.Пермь, Россия*

## **ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННОГО АСПЕКТА НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА ВУЗА**

В последние десятилетия требования к результату высшего образования формулируются с точки зрения компетентностного подхода. Исследователи (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин и др.) в своих работах выделяют профессиональную компетентность, как высшим компонент личности, которая включает в себя: мобильность знания, критичность мышления, системный стиль мышления, информационную грамотность [1,с.14]. К важнейшим условиям, обеспечивающим овладение профессиональными компетенциями в высшей школе, относят: межпредметные связи; стратегическое учение; проблемно-развивающий метод; имитационное моделирование будущей профессиональной деятельности, ориентированное на практику; экспериментальное обучение; проектирование.

Однако, в работах современных исследователей отмечается, что система высшего образования вступает в новую стадию своего функционирования, т. к. происходит переход от подготовки специалиста к образованию человека и развитию его личности, что, в свою очередь, требует теоретической разработки и реального воплощения на практике постнеклассической образовательной парадигмы [4,с.162]. В соответствии с этим парадигма дидактики высшей школы предполагает не просто подготовку компетентного специалиста, а способствует развитию личности, которая обладает потребностью к саморазвитию, способна своей профессиональной деятельностью создавать общественно значимый продукт.

Дидактика высшей школы, как наука о высшем образовании и обучении в высшей школе, раскрывающая существенные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения и как педагогическая дисциплина тесно связана с психологией. К числу наиболее важных связей с психологией можно отнести следующие: возрастные характеристики групп воспитанников и обучаемых; представления о психических процессах; интерпретации отдельных характеристик личности – самостоятельности, активности, мотивации.

Мотивация как первый обязательный компонент учебной деятельности входит в структуру деятельности, может быть внутренней или внешней по отношению к ней, но всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности [2, с. 140].

Различают внутреннюю и внешнюю мотивации. При внутренней мотивации результатом деятельности может быть понимание собственной компетенции, уверенности в своих силах и намерениях, удовлетворение

результатами своего труда, самореализации. Внутреннюю мотивацию усиливает положительная обратная связь в виде похвалы, одобрения и т.п. Внешняя мотивация связана с обучением под влиянием воздействия внешних социальных факторов: желание получить вознаграждение, избежать наказания, ориентация студента на оценку, в том числе и для получения образования и т.п. Она регулируется внешними психологическими и материальными условиями деятельности. В то же время, мотивация не является постоянной. Отмечается, что формирование только познавательной мотивации по отношению к учебному предмету, без учёта мотивационной направленности личности, может привести к тому, что человек будет стремиться удовлетворить лишь свою потребность в знаниях, не думая о своих обязанностях перед обществом. Поэтому, считается - учебно-познавательная мотивация должна быть подчинена социальной. В конечном итоге студент должен стремиться к познанию, чтобы быть полезным обществу [6, с.67-70].

Экспериментальные исследования познавательных, профессиональных мотивов учения студентов проводились неоднократно разными исследователями (Печников А.Н., Мухина Г.А., Казакова М. А и др.) [3. с. 265]. В результате выявлено, что ведущими учебными мотивами у студентов являются: «профессиональные» и «личного престижа». Менее значимые – «прагматические», например, получить диплом о высшем образовании, и «познавательные». У студентов разных курсов обучения преобладающие мотивы различаются: на первом курсе ведущий мотив «профессиональный»; на втором – «личного престижа»; на четвертом – «прагматический». Исследователями было отмечено, что на успешность обучения в большей степени влияют «профессиональный» и «познавательный» мотивы, а «прагматические» мотивы были характерны в основном для студентов со слабой успеваемостью. Схожие данные были получены и другими авторами (М.В. Вовчик-Блакитная Ф.М. Рахматуллина).

Учебные мотивы, характер учебных мотивов являются основополагающими при рассмотрении путей повышения эффективности учебной деятельности. Качество образовательного процесса зависит не только от мастерства преподавателей, но и от отношения обучающегося (студента) к своей учебной деятельности, что во многом определяет степень усвоения им преподаваемых дисциплин. Исследование мотивации в учебно-профессиональной деятельности отражено в работах Арестова О.Н., Бакшаевой Н.А., Делеу М.В., Дьяченко М.И., Ительсона Л.Б., Леонтьева В.Г., Мешкова Н.И., Реан А.А., Савонько Е.И., Урванцева Л.П., и др., доказано влияние мотивации на эффективность учебно-профессиональной деятельности студентов.

Для повышения эффективности учебного процесса не маловажно владеть стратегиями для создания, целенаправленного формирования мотивации. Трудно не согласиться с тем, что управлять формированием мотивов учебной деятельности достаточно трудоемкая задача [5, с. 112]. Но с

другой стороны, нельзя не учитывать в педагогическом процессе высшей школы, определяющего значения мотивации для учебной деятельности студента.

Исследования мотивационных аспектов студента, в определенных условиях процесса обучения, с целью дальнейшего использования результатов таких исследований для повышения эффективности учебного процесса, может способствовать, не просто подготовке компетентного специалиста, но и оказать влияние на развитие личности студента, конкурентоспособного на рынке труда, с высоким профессиональным и социальным статусом.

#### **Литература**

1. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 12–18.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология, Ростов-на-Дону, 1997.— 480с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Питер, 2002. — 512с.
4. Макарова Н.С. Трансформация дидактики высшей школы // Электронная книга. – 2012. <http://www.litres.ru/flinta/>
5. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Кн. для учителя. Москва, 1990. — 192 с.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 2004.—544с.

**Проскуракова Е.В.**

*Музыкальный руководитель*

*МАДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 35»*

*г. Пермь, Россия*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ФГТ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОУ**

Сегодня в обществе идет становление новой системы дошкольного образования. Приказом Министерства образования и науки РФ № 655 от 23 ноября 2009 г были утверждены федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ФГТ).

Специфика дошкольного возраста такова, что процесс развития ребенка наиболее эффективно осуществляется в игре, а не в учебной деятельности. В связи с этим назрела необходимость отказаться от учебно-дисциплинарной модели образовательного процесса. Освоение детьми содержания образовательных областей («Музыка», «Художественное творчество», «Коммуникация» и др.) происходит в процессе организации педагогом различных видов детской деятельности, в т. ч. игровой, музыкально – художественной, коммуникативной и других. Согласно ФГТ результатом освоения программы должны стать не столько знания, умения и навыки, сколько интегративные качества личности ребёнка: любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость на музыкальные и художественные произведения и многие другие.

ФГТ предлагают для мотивации различных видов детской деятельности не набор отдельных игровых приемов, а усвоение образовательного материала в процессе подготовки и проведения каких-либо значимых и интересных для дошкольников событий.

Документ ориентирует педагогов на взаимодействие с родителями: родители становятся активными участниками процесса реализации программы, создания условий для полноценного и своевременного развития ребенка в дошкольном возрасте. Только непосредственное участие семьи во всех значимых образовательных проектах детского сада, независимо от того, какая деятельность в них доминирует, является гарантией формирования субъектной позиции родителей воспитанников в образовательном процессе и оптимизации этого процесса в целом.

Изменяется способ организации детских видов деятельности: не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность взрослого и ребенка – это наиболее естественный и эффективный контекст развития в дошкольном детстве.

Безусловно, введение ФГТ потребовало от всех педагогов, в том числе и музыкального руководителя, поиска новых форм работы с детьми. В моей практике такой формой стала "Музыкальная гостиная", где проходят встречи детей и родителей, пополняется их музыкальный багаж и расширяется словарь посредством знакомства с новыми средствами музыкальной выразительности, терминами. Дети и взрослые самостоятельно или в совместной деятельности выражают своё понимание музыки в рисунке. Проходят музыкально-поэтические вечера.

Такая организация работы выводит родителей на субъектную позицию, делая их активными участниками образовательного процесса и позволяет осуществить глубокую интеграцию задач таких образовательных областей как: "Музыка", "Чтение художественной литературы", "Познание", "Социализация", "Коммуникация", "Художественное творчество".

Рассмотрим пример совместной деятельности в "Музыкальной гостиной". Три встречи со старшими дошкольниками и их родителями посвящены теме "Великий Моцарт».

Задача педагога состоит в погружении детей в мир музыки 18 века. Для этого гостиная оформляется в соответствии со стилем Барокко: драпировки, картины, канделябры, фарфоровые статуэтки, вазы. Такая атмосфера позволяет создать положительный настрой, устойчивую мотивацию, решает задачу в удержании интереса детей. Педагог предлагает совершить путешествие во времени на 300 лет назад. Дети, мотивированные окружающей обстановкой, принимают общую цель, что соответствует критериям совместной деятельности.

Для знакомства с творчеством Моцарта воспитанникам предлагается посмотреть видеосюжет – исполнение менуэта учениками хореографической студии в костюмах 18 века. В беседе о музыке педагогом задаются вопросы,



стимулирующие детей к высказыванию собственного мнения, отношения с опорой на личный опыт.

Для закрепления полученной информации детям предлагается поимпровизировать, придумать свой вариант менуэта и исполнить его, выразить своё понимание музыки в танце, постараться передать в движении характер, настроение, выразительные моменты музыки.

В финале встречи для прослушивания педагог предлагает вокальную миниатюру Моцарта ""Тоска по весне". Предпочтительней, чтобы это было живое исполнение, что позволит познакомить детей ещё и с академическим вокалом.

Вторая встреча в "Гостиной" продолжает знакомить воспитанников с музыкой Моцарта на примере увертюры к опере-сказке "Волшебная флейта".

Своё понимание музыкального материала здесь дети выражают не словесно, а в рисунке. Позже организуется тематическая выставка "Сказка в музыке".

Финальная встреча, посвящённая композитору Вольфгангу Амадею Моцарту, проходит как мини-спектакль. Дети вместе с родителями приходят в костюмах. Проводится стилизованный салон 18 века, где дамы и кавалеры слушают музыку, беседуют о ней, танцуют старинные танцы и наслаждаются выступлением приглашённых певцов. Родители здесь принимают активное участие: готовят вместе с детьми костюмы, включаются в процесс обсуждения музыки и, если кто-либо владеет инструментом, предлагают живое звучание произведений Моцарта.

Таким образом, использование "Музыкального салона" в практике работы музыкального руководителя позволяет:

1. Осуществить глубокую интеграцию образовательной области «Музыка» с другими образовательными областями, в том числе, "Познание", ""Художественное творчество", "Коммуникация", "Чтение художественной литературы", "Социализация".

2. Решить задачи усвоения нового музыкального материала в игровой, познавательно-исследовательской, совместной деятельности.

3. Вовлекать родителей в образовательный процесс, повышать их педагогическую компетентность.

4. Воспитывать в участниках совместной деятельности свободу мышления, творческую инициативу, культуру слушателя.

Применение подобных форм работы позволяет уйти от традиционного занятия, объединяет усилия педагогов (воспитателей и специалистов), детей и их родителей, делая образовательный процесс наиболее результативным и увлекательным.

#### **Литература**

1. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 года № 655.
2. Тарасова К., Рубан Т. Синтез. Программа развития музыкального восприятия у детей на основе синтеза искусств. Москва, 2002.

**Ганжа Н.В.**

*заведующая коммунального учреждения образования «Дошкольное образовательное учреждение (ясли-сад) № 336 комбинированного типа»  
Днепропетровского городского совета  
г. Днепропетровск, Украина*

## **АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Демократические и социокультурные тенденции развития украинского общества коренным образом изменили ценностные критерии и подходы к функционированию системы образования. В новом ракурсе рассматриваются критерии общественного прогресса, обусловленные социальным запросом на высокий уровень образованности, культуры и профессионализма педагога.

Согласно с законами Украины «Об образовании», «О высшем образовании», Национальной доктриной развития образования, Концепцией педагогического образования учреждениям системы последипломного образования необходимо персонифицировать образование, т.е. создать каждому педагогу благоприятные условия для повышения квалификации приемлемым для него способом и обеспечить государство квалифицированными кадрами, которые будут самостоятельно принимать решения, связанные с профессиональной деятельностью, быстро адаптироваться к изменениям в общественной жизни.

Процесс повышения квалификации в системе последипломного образования будет более эффективным при внедрении андрагогического подхода. Его особенность состоит в том, что он раскрывает закономерности, педагогические и психологические факторы эффективного обучения, учитывает основные принципы обучения и психолого-физиологические особенности взрослого человека, позволяет выделить те методы образования, которые более всего повышают мотивацию к обучению, обеспечивает проблемно-рефлексивный подход, содействует развитию профессиональной компетентности, преодолению негативных тенденций образования [4].

Теоретической основой данного процесса является наука – андрагогика, а тех, кто обучает взрослых называют андрагогами. Андрагогика – возрастная и педагогическая отрасль психолого-педагогических исследований теоретических и практических проблем образования и воспитания взрослых людей [2].

Проблемы андрагогики как теории обучения взрослых, связаны с реформированием последипломного образования, рассматривались в работах отечественных и зарубежных ученых. Весомый вклад в решение многих вопросов внесли исследования известных ученых С.Вершловского, С.Змеева, В.Кузьминского, С.Болтавца, Н.Протасовой, которые заложили основы современной андрагогики.

Большинство исследователей проблем образования взрослых (Б.Ананьев, С.Гончаренко, А.Даниленко, Л.Набока, В.Пуцов и др.) подчеркивают, что оно должно быть ориентированным на конкретные потребности того, кто обучается.

С.Змеев отмечает, что взрослому человеку нужны только те знания, которые он может использовать прямо сейчас.

Следует так же отметить, что развитие личности взрослого в процессе обучения состоится лишь в том случае, если знания и умения есть: личностно значимыми; учитывают новые достижения науки; могут быть использованы в предметно-практической деятельности; имеют интегрированное содержание.

В андрагогическом подходе обучение осуществляется по междисциплинарным модулям. Основным действующим лицом такого обучения является взрослый ученик, которому принадлежит ведущая и активная роль в процессе обучения, а преподаватель-андрагог выступает как: эксперт, организатор, соавтор, наставник, консультант, фасилитатор [5].

Такая модель обучения в системе последиplomного образования предполагает соответствующую компетентность преподавателя. Его функция существенно изменяется от передачи знаний к фасилитации. Преподаватель должен учитывать не только возраст своих слушателей, но и их опыт, профессиональную компетентность. Роль преподавателя состоит прежде всего в том, чтобы создать атмосферу взаимоуважения, сотрудничества, толерантности, свободы самовыражения, поощрения открытости, стимулирования заинтересованности и необходимости в личностном и профессиональном развитии каждого педагога [4].

Особенного внимания в этом контексте, на наш взгляд, заслуживает такая категория педагогических работников, как воспитатель дошкольных учреждений. Безусловно, большинство андрагогических подходов с полным правом можно использовать и к этой группе педагогов. Однако им свойственны и свои, отличительные характеристики, которые требуют их учета и вынуждают нас более внимательно ставиться к организации последиplomного образования. Что же это за особенности? Во-первых, немного низший, сравнительно с другими категориями, образовательный уровень этих педагогов (лишь 42% воспитателей окончили учебные учреждения III-IV уровня аккредитации); во-вторых, замедленное «омоложение» педагогических кадров, прежде всего из-за не престижности профессии воспитателя в обществе; в-третьих, отсутствие конкурентной среды среди педагогов, к чему имеют отношение два предыдущие фактора. Эту категорию педагогов на курсах повышения квалификации очень часто отличает неуверенность, тревога, не готовность к инновационным формам обучения [1].

Основными андрагогическими подходами по определению С.Змеева являются: принцип опоры на опыт тех, кто обучается; принцип самостоятельности обучения; принцип совместной деятельности; принцип

осознания обучения; системность обучения; индивидуализация обучения; контекстность обучения; принцип развития образовательных потребностей; принцип актуализации результатов обучения.

Преподаватель-андрагог при работе со слушателями-воспитателями должен настроить их на сознательное обучение, активизировать у них необходимость в саморазвитии, усилить личностную мотивацию по повышению квалификации.

Заинтересованное, профессионально - ориентированное взаимодействие преподавателя и слушателей предполагает индивидуальную и самостоятельную работу с использованием активных методов обучения, таких как: тренинг, дискуссия, ролевая и деловая игра, мозговая атака, анализ ситуаций из жизни и др.

В организации последипломного образования воспитателей дошкольных учреждений специфично андрагогическим подходом можно считать конференцию, на которой происходит обмен личным опытом, обговариваются актуальные проблемы организации образовательного процесса и такая форма обучения несет диалогическое взаимодействие участников [1].

Современная система последипломного образования должна предоставлять воспитателям дошкольных учреждений самим выбирать разнообразные модели профессионального развития, которые реализуют вариативные подходы к содержанию, технологиям, организации обучения как на курсах повышения квалификации, так и в межкурсовой период. Вариативность моделей профессионального развития должна обеспечивать возможность выбора каждым педагогом такой модели, которая отвечает его профессиональным потребностям.

Поданные материалы свидетельствуют о том, что процесс повышения квалификации воспитателей дошкольных учреждений будет эффективным при условии внедрения андрагогического подхода, в частности – непрерывного образования, нацеленного на постоянное профессиональное самосовершенствование; ориентацию на конкретные нужды того, кто обучается; вариативные подходы к содержанию, технологиям, организации обучения; опережающий характер обучения.

#### **Литература:**

1. Дятленко Н. Андрагогічний підхід у післядипломній освіті вихователів дошкільних закладів [Електронний ресурс] / Н.Дятленко. – Режим доступу: [http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2010\\_1/10dnmvdz.pdf](http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2010_1/10dnmvdz.pdf)
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 2009. - №7. – С. 32-39.
4. Ніколенко Л. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] /Л.Ніколенко. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/obrii/2010\\_1/Nikolenko.doc%29.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/obrii/2010_1/Nikolenko.doc%29.pdf)
5. Образование взрослых: опыт и проблемы; под ред.. С.Вершловского. – С.Пб.: Знание, 2002. – 165 с.

**Аристова С.Н.**  
*воспитатель I кв. категории*  
*МБДОУ «Центр развития ребенка – д/с №210» г. Пермь, Россия*

**Грачева Л.Ю.**  
*воспитатель высшей кв. категории*  
*МБДОУ «Центр развития ребенка – д/с №210», г. Пермь, Россия*

**Левина О.А.**  
*педагог-психолог высшей кв. категории*  
*МБДОУ «Центр развития ребенка – д/с №210», г. Пермь, Россия*

## **В СОЮЗЕ С ПРИРОДОЙ** **(ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА В ДОУ)**

Дошкольный возраст – самоценный этап в развитии эко-культуры личности. В этом возрасте ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему, формируются основы нравственно-экологических позиций личности.

**Цель** данного проекта: содействие становлению у детей старшего дошкольного возраста научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически - деятельностного отношения к окружающей среде.

Для решения поставленной цели нами был выделен ряд **задач**.

1. Расширять у детей представления о диких и домашних животных, особенностях их образа жизни в зависимости от среды обитания; о растениях, о необходимых условиях для их нормального роста и развития, формировать у детей сезонно-временные представления.
2. Способствовать развитию у детей экологического мышления, формированию рефлексивных умений.
3. Сформировать у детей представления о способах охраны окружающей среды, ее обитателях.
4. Способствовать становлению познавательного и бережного отношения к объектам и явлениям природы.
5. Способствовать повышению экологического сознания родителей.
6. Содействовать гармонизации детско-родительских отношений.

**Целевая группа:** дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет), и их родители.

**Срок реализации:** с августа 2012 по май 2013

**Масштаб:** проект будет интересен педагогам, специалистам дошкольных учреждений города и родителям детей

**Этапы реализации:**

1. Подготовительно-диагностический (с августа по сентябрь 2012)
2. Практический (с сентября 2012 по май 2013 года)
3. Аналитический (май 2013)

### Стратегии и механизмы:

Работа по нашему проекту идет по следующим направлениям:

1. Совместная деятельность педагогов с детьми,
2. Совместная деятельность педагогов и родителей,
3. Совместная деятельность педагогов с детьми и родителями вместе,
4. Самостоятельная деятельность детей

Мероприятия запланированы с учетом сезона, а также знаменательных дат экологического календаря на 2012 - 2013 год.

### Практический этап.

Сроки реализации: сентябрь 2012года – май 2013года

Самостоятельная деятельность детей	Совместная деятельность		
	Педагог + ребенок	Педагог + родитель	Педагог + ребенок + родитель
<b>Сентябрь</b>			
Составление букетов из осенних листьев	Яркие краски осени! Игра-хоровод «Здравствуй, осень!»	Создание папки-передвижки «Подвижные и хороводные игры для детей старшего дошкольного возраста в осенний период»	Экскурсия в сад им. Миндовского
Уборка участка группы от опавшей листвы	Дид.игра «Живое-неживое» Подготовка к неделе Всемирной акции «Мы чистим мир»	Субботник на участке группы	Рисование плакатов на тему «Очистим мир от мусора»
Рассматривание экологических энциклопедий	Беседа «Земля наш общий дом»	Консультация «Как правильно подобрать детскую научную литературу»	Экскурсия в галерею ТОСМа «Карпинский» на выставку плакатов «Очистим мир от мусора» (Участие в неделе Всемирной акции «Мы чистим мир»)
<b>Октябрь</b>			
Рисование «Осенний лес» Дидактическая игра «С какой ветки эти детки?»	Аппликация из листьев «Осенние узоры»	Викторина «Знаете ли вы грибы?»	Экскурсия в Балатовский парк
Дидактическая игра «Живое-	«Природа и мы» - беседа о	Консультация для родителей «Воспитание	Подготовка к выставке «Дары осени» на базе

неживое», рассматривание плакатов на тему «Что для природы хорошо и что плохо»	правилах поведения на природе, дидактические игры «Как вести себя в ...»	любви к природе»	группы
Аппликация на тему «Что нам осень принесла?»	Музыкально- литературная гостиная «Осень – припасиха» (чтение пословиц, поговорок, стихов, пение песен об осени, слушание музыки) Калейдоскоп загадок	Родительская гостиная - «Месяцеслов. Осень»	Организация выставки на базе группы «Дары осени»
Рассматривание круговых диаграмм «Времена года», «Части суток» и условных обозначений природных явлений	Чтение и заучивание считалок о днях недели, стихотворений о времени суток	Обмен опытом «Организация режима дня в семье»	Проведение комплекса утренней гимнастики с родителями «Здоровье в порядке-спасибо зарядке!» -имитация движений животных, с использованием стихов о растениях и животных
<b>Ноябрь</b>			
Поделки из природного материала	Беседа «Жалобная книга природы» (к Дню вторичной переработки)	Папка-передвижка «Что можно сделать из природного и бросового материала вместе с детьми?»	Экскурсия в детскую библиотеку №7 им. Б. Житкова
Рисование по шаблонам «Животные планеты Земля», рассматр ивание энциклопедий «Моё Прикамье», «Пермский Зоопарк»	Просмотр видеофильмов о многообразии жизни на Земле, прослушивание аудиозаписей «Звуки животного мира нашей планеты»	Сбор материалов для выпуска ежеквартальной стенгазеты «Загадочный мир природы»	Экскурсия в Пермский Зоопарк
Игры с магнитной азбукой, рисование на магнитных	«Магнит- волшебник» (опыты и эксперименты с магнитом)	Совместное составление сценария игры- соревнования «Весёлое приключение с компасом»	Игра-соревнование «Весёлое приключение с компасом»

досках			
Объемная аппликация «Пушистики», рассматривание тематического альбома «Домашние животные»	Дидактические и подвижные игры, загадки и стихи на тему «Домашние питомцы» (к Всемирному Дню домашних животных)	Диспут «Животные в доме: за и против»	Составление рассказов о домашних питомцах. Экскурсия в приют для животных «Доброе сердце»
<b>Декабрь</b>			
Дидактические игры «Парочки», «Кто где живет?», «Найди по описанию», «Угадай, чья тень»	Викторина «Птицы – наши друзья», прослушивание в аудиозаписи голосов птиц, аудиосказок В. Бианки и Р. Киплинга, просмотр видеофильма «Птицы нашей планеты»	Диспут: «Птица в клетке: за или против»	Изготовление кормушек
Рассматривание энциклопедий по теме «Природные зоны Земли», и карты природных зон	«Природные зоны нашей планеты» (просмотр видеоматериалов по теме), рисование животных и растений различных природных зон	Изготовление макетов природных зон нашей планеты	Режиссёрская игра «Где родился, там и пригодился!»
Лепка «Птичка-невеличка»	Звездный час «Городские птицы»	Подбор материалов к викторине «Городские птицы», изготовление тематических альбомов о птицах	Проведение акции «Подарок птицам» (развешивание кормушек по микрорайону)
Изготовление поделок из соленого теста «Рождественский колокольчик»	Музыкальная гостиная «Маленькой елочке холодно зимой» - песни, подвижные, хороводные зимние игры	Папка-передвижка «Такие разные ёлочки!», «О правилах пожарной безопасности в новогодние праздники»	Выставка «Такие разные ёлочки!» (из различных материалов)
<b>Январь</b>			
Рисование свечой «Узоры	«Какой цвет у снега?» (опыты	Изготовление снежных построек на участке	Выставка снежных построек на участке



на окне»	и эксперименты со снегом)	группы	группы
Дидактические игры «Времена года», «Что сначала, что потом», «Четвертый лишний»	Приметы Матушки-зимы (наблюдение за происходящими изменениями в природе)	Родительская гостиная «Месяцеслов. Зима»	Экскурсия в сад им. М.Горького
Собирание пазлов, кубиков по теме «Зимние сказки»	Вечер загадок о зимних природных и погодных явлениях	Родительское собрание по итогам работы I полугодия	Концерт «Ах, ты, зимушка-зима!»
<b>Февраль</b>			
Открытка из пластилина «Зимний парк»	Коллективный коллаж «Зимушка идёт!»	Обмен опытом «Зимние головоломки» (как составить кроссворд или ребус о зиме)	Подбор материала к выпуску стенгазеты «Загадочный мир природы зимой»
Театрализованные игры «Зима в лесу», «Зима в городе»	Чтение художественной литературы на тему «Сказки о природе»	Консультация «Сочиним сказку вместе»	Показ авторских семейных сказок на тему «Зима в лесу»
Рассматривание энциклопедий «Рекорды природы»	Беседа о рекордсменах в природе, чтение наиболее интересных фактов из детских энциклопедий	Подбор фотоматериала и иллюстраций о рекордсменах в природе	Спортивное соревнование «Выше, дальше, быстрее»
Рисование иллюстраций к книге «Экологические сказки»	Поле чудес «Наши друзья – растения»	Познавательно-экологическая игра «Цветы в доме»	Выпуск ежеквартальной стенгазеты «Загадочный мир природы»
<b>Март</b>			
Рассматривание схем роста и развития растений	Беседа «Огород на подоконнике», посадка семян кресс-салата, укропа, лука, определение условий для их роста и развития	Консультация «Мини-огород или что можно вырастить вместе с детьми в домашних условиях»	Выставка-фотоотчёт «Домашний огород на подоконнике»
Рассматривание схемы круговорота	Чтение экологической сказки	Круглый стол «Опыты на кухне»	Рисование плакатов на тему «Берегите воду!»

воды в природе	«Приключения капельки»		
Рисование водой	Загадки воды (опыты и эксперименты с водой)	Папка-передвижка «Чистая капля»	Экскурсия в ТОСМ «Карпинский» на выставку плакатов «Берегите воду!»
Рассматривание схемы «Этажи леса»	Беседа «Лес - многоэтажный дом»	Папка-передвижка «Растения-первоцветы, занесённые в Красную Книгу»	Экскурсия в Черняевский лес
<b>Апрель</b>			
Рисование птиц по шаблонам Дидактическая игра «Чьи следы»	«Крылатые помощники» - составление сказок и рассказов для книги «Экологические сказки»	Мастер класс «Как рисовать птиц»	Звездный час «Азбука птиц»
Изготовление бумажных корабликов методом оригами	«Почему кораблик плывет?» (опыты и эксперименты на улице)	Папка-передвижка «Оригами-кораблик»	Запуск корабликов изготовленных своими руками на участке группы «Весенняя флотилия»
Дидактические игры «Цепочки питания»	Беседа «Живые цепочки» - (к Международному дню Матери-Земли)	Составление схем о взаимосвязи живого в природе с использованием иллюстративного материала	Сочинение сказок на тему «Живые цепочки» для книги «Экологические сказки»
Рассматривание Филимоновской игрушки	Как глина к песку в гости ходила (опыты и эксперименты с глиной, пеком)	Мастер-класс «Игрушки из глины»	Выставка игрушек из глины
<b>Май</b>			
Рассматривание иллюстраций лекарственных растений, гербариев	Копилка знаний «Зеленая аптека» - беседа о лекарственных растениях	Обмен опытом «Лечение травами»	Фито-бар «Чай для здоровья и души»
Дидактические игры «Что сначала, что потом?», «Логические цепочки»	Музыкальная гостиная «Весна-красна»	Родительская гостиная «Месяцеслов. Весна»	Диагностика по разделу «Экология»
Рассматривание энциклопедий «Насекомые»,	Рассматривание с лупой насекомых,	Папка-передвижка «Аллергические реакции на укусы насекомых»	Выставка рисунков «Такие разные насекомые!»

дидактические игры «Парочки», «Узнай по описанию»	дождевых червей. Чтение стихов и загадок на тему «Удивительный мир шестиногих»		
Рисование «Зелёная планета»	Экологический праздник «Мы - юные экологи»	Круглый стол по итогам работы за год. Результаты диагностики детей	«Зелёная ярмарка» (рассада для цветника и альпийской горки). Разбивка цветника (альпийской горки) на участке детского сада

## Секция «МАТЕМАТИЧЕСКОЕ И КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНЫХ НАУКАХ»

**Шкарапута А.П.**

*К. физ.-мат. н., доцент кафедры прикладной математики и информатики  
Пермского государственного  
национального исследовательского университета  
г. Пермь, Россия*

### **ОТ ПОПУЛЯЦИОННОЙ ДИНАМИКИ К СОЦИАЛЬНЫМ АСПЕКТАМ НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Популяционная динамика – описание изменения численности популяции в зависимости от времени – наиболее развитая часть биологии математической. Несмотря на то, что эта область научных знаний развивается с 12-го века (начиная с книги итальянского ученого Леонардо Фибоначчи «Трактат о счете»), ее исследование остается актуальной проблемой, а с учетом глобальных рисков, связанных с перенаселенностью, эпидемиологическими опасностями, изменениями в биосфере – даже одной из наиболее важных проблем.

В настоящее время получили развитие модели, в которых можно учитывать изменение свойств отдельных особей (объектов). В результате такой детальной проработки можно исследовать подробно явления изменения численности особей, происходящие внутри популяции, на основе внутривидовой и межвидовой конкуренции, половых особенностей и тому подобное. Несмотря на очевидные преимущества, большинство подобных моделей чрезвычайно специализированы и, как правило, возникают сложности с визуализацией процессов, происходящих в популяции.

В данной работе предлагается модель, в которой учитывается поведение отдельных особей (объектов), но данная модель не преследует цель описать конкретную популяцию. В работе сделана попытка найти универсальные подходы к учету свойств объектов таким образом, чтобы, с одной стороны, на основе простой модели можно было бы качественно исследовать популяционную динамику, а с другой стороны, можно было бы без особых проблем визуализировать происходящие процессы внутри популяции на основе предложенной модели. Так как есть определенная (есть надежда, что успешная) компьютерная реализация подобной модели, то на ее основе уже можно исследовать биологические популяционные процессы и даже некоторые социальные аспекты.

Рассмотрим принципы построения предложенной модели:

1. Особь (объект) должна размножаться и гибнуть в зависимости от времени.
2. Особь имеет свою территорию и зону размножения.
3. Внутри ареала существует конкуренция за ресурсы.

При моделировании делаем допущения:

1. Считаем, что ареал представляет собою плоскую ограниченную поверхность.
2. Время жизни, промежутки между размножениями, количество потомков для всех особей одинаковое.
3. Территорию особи и зону размножения считаем ограниченной окружностью (Рис. 1).
4. Если при размножении особь попадает на территорию другой особи или за пределы ареала, то она погибает (Рис. 2).

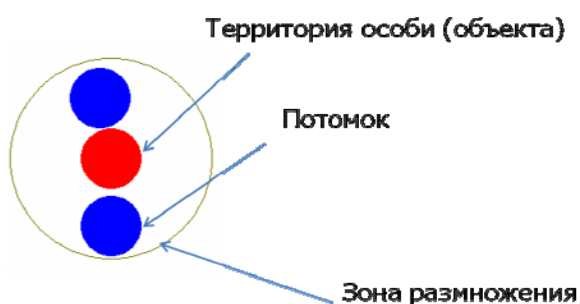


Рис. 1 Родитель с потомками.

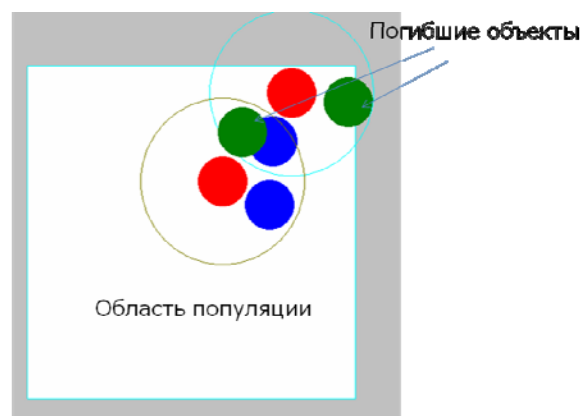


Рис. 2. Размножение особей.

Представленные выше рисунки демонстрируют возможности визуального наблюдения за динамикой развития популяции, реализованные в компьютерной программе. Необходимо отметить, что потомки особей внутри зоны размножения распределяются случайным образом. В программе можно задавать первоначальный возраст всех объектов или первоначальное распределение по возрастам внутри определенного диапазона.

На нижнем рисунке представлен рисунок с очевидным интерфейсом программы. На этом же рисунке представлен момент перенаселенности ареала. Здесь из всех потомков выживает только четыре. В следующий момент гибнут все родители, и численность резко падает. При определенных параметрах можно добиться колебательного характера численности.

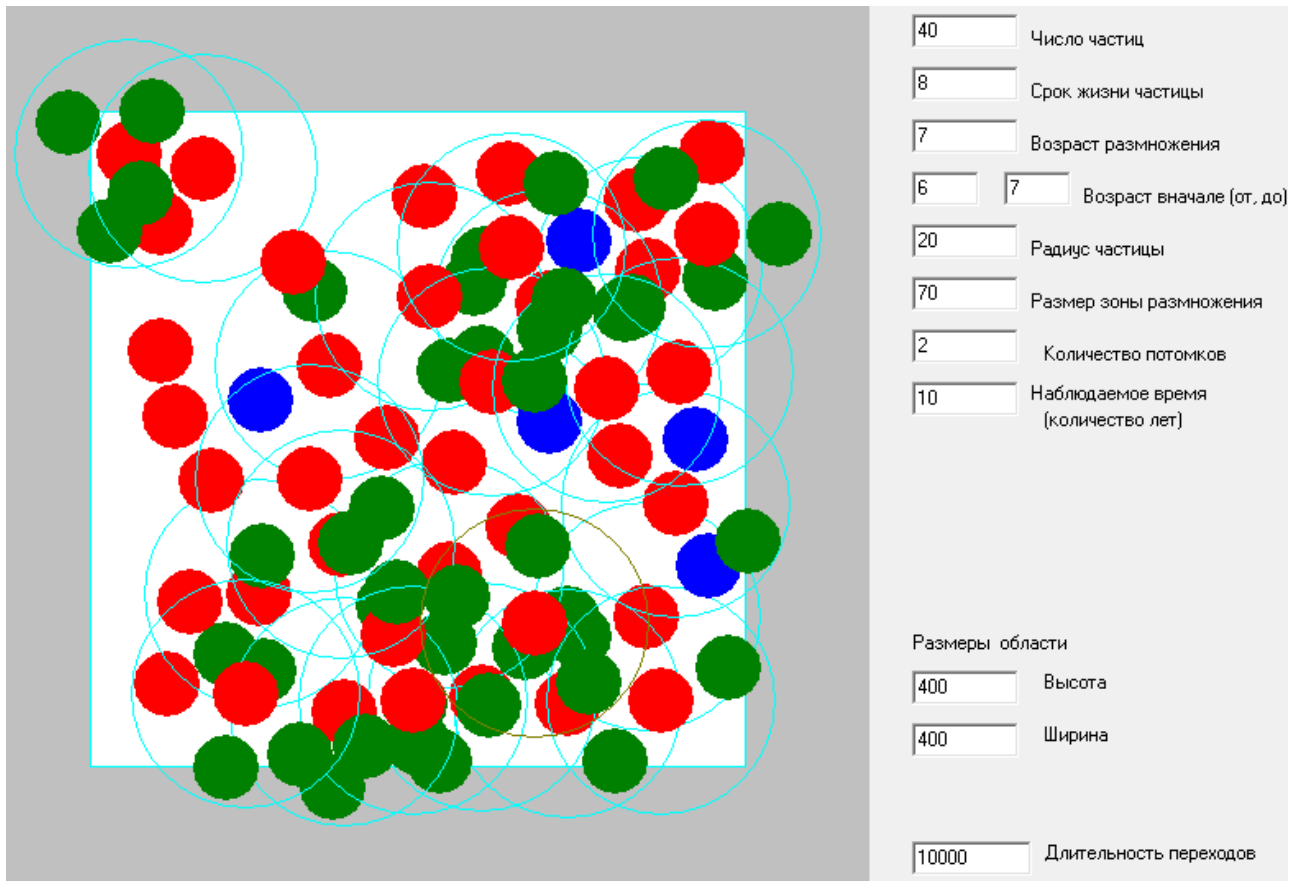


Рис.3 Пример перенаселенности.

Еще более очевидный пример демонстрирует график на Рис. 4. При заданных ниже параметрах:

- первоначальное количество особей 3
- размер ареала, высота и ширина 400x400
- возраст вначале от 1
- возраст вначале до 1
- количество потомков 3
- радиус территории 2
- зона размножения 70
- срок жизни 1
- возраст размножения 1

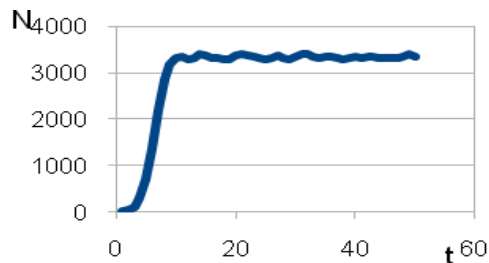


Рис. 5. Рост численности популяции.

Этот пример показывает экспоненциальный рост численности популяции соответствующий уравнению Ферхюльста

$$\frac{dN}{dt} = rN\left(1 - \frac{N}{k}\right)$$

с решением

$$N(t) = \frac{N_0 \cdot k \cdot e^{rt}}{k - N_0 + N_0 \cdot e^{rt}}$$

где,  $N$  – численность популяции ( $N_0$  - численность в начальный момент времени). Коэффициент  $k$  – предел роста популяции.

При  $k=3340$  и  $r=1,092$  зависимость, полученная из уравнения Ферхюльста, практически полностью совпадает с графиком на Рис. 5.

Заметим, что данное уравнение хорошо отражает рост численности насекомых и микроорганизмов.

Очевидно, что с помощью данной простой модели можно получать хорошие качественные зависимости популяционной динамики, кроме того можно отслеживать двумерные эффекты, например, колебательное распространение особей от одной стенки до другой.

С помощью данной модели можно даже давать прогнозы в социальном плане. Так, замечено, если запустить в ареал несколько особей одного возраста, то полученная система придет в стационарное состояние гораздо позже, чем система, в которой особи первоначально были разного возраста. И, если нужно восстановить, например, в какой-нибудь местности лес, то нужно посадить разновозрастные деревья, иначе лес когда-нибудь постареет и не скоро возобновится. Где же здесь социальный аспект? Предположим, что в каком-то вузе нет ученых соответствующего уровня. Выход – пригласить ученых со стороны. Но если необходимо, чтобы соответствующий уровень поддерживался стабильно, нужно приглашать их со своими учениками. Казалось бы, очевидные факты, однако, именно исследуемая модель сделала их очевидными.

Отметим, что более простым аналогом данной модели является игра «Жизнь» в которой исследуемую область разбивали на клетки. Закрашенные клетки «размножались» и «гибли» в зависимости от состояния соседних клеток.

Несмотря на простоту, эта игра привлекла внимание многих ученых.

Предполагается, что предложенная модель более приближена к реальности и у нее существует естественное развитие с сохранением универсальности. Так, в дальнейшем планируется учесть межвидовые, половые взаимодействия, влияние внешних условий и даже изменчивость вида со временем в конкурентной среде.

#### **Литература:**

1. Ризниченко Г.Ю. Популяционная динамика.  
<http://www.library.biophys.msu.ru/MathMod/PD.HTML>
2. Шкарапута А.П. Моделирование популяционной динамики с учетом изменения индивидуальных свойств объектов. // Тезисы докладов всероссийской конференции с международным участием «Актуальные проблемы механики, математики, информатики». Пермь 2012. С 125.
3. Шкарапута А.П. Моделирование поведения систем элементов способных размножаться и гибнуть. – свидетельство Роспатента на программный продукт № 2012660117

## **Секция «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ТРУД: ФИЛОСОФСКИЕ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ»**

**Лелюхин С.В.**

*К. соц. н., доцент кафедры социальных коммуникаций  
Поволжского института управления имени П.А. Столыпина-  
филиал РАНХ и ГС при президенте РФ  
г. Саратов, Россия*

**Игошина М.А.**

*Студентка  
Поволжского института управления имени П.А. Столыпина-  
филиал РАНХ и ГС при президенте РФ  
г. Саратов, Россия*

### **МАРКЕТОЛОГ В РЕКЛАМНОМ АГЕНТСТВЕ: СЛОЖНОСТИ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ**

Обратившись к исследованию профессионализации маркетологов рекламных агентств, мы сосредоточились на функционалистском подходе [6,8], который позволяет описать реальные поступки в конкретных ситуациях и выяснить закономерные связи между реальными действиями и определяющими их социальными условиями [2].

В последние годы российские исследователи обращаются к проблемам профессионализации менеджмента, но лишь немногие используют концептуальный аппарат современной западной социологии профессий [7]. Обобщая результаты работ в этом направлении, мы пришли к ряду важных выводов. На автономию профессий влияют стереотипизированные представления и практики, бытующие в профессиональной среде [10]. Формальное образование, подтверждая вовлеченность специалиста в уникальную профессиональную субкультуру, выполняет важную функцию социализации будущего профессионала [1]. Блокирующими факторами в процессе профессионализации менеджеров по продажам является доминирование неформальных правил и практик в организации их трудовой деятельности [3]. Наиболее востребованным на российском рынке маркетинговых исследований является использование «тайнственных покупателей» [9], но эта профессия амбивалентна, определяется как квазипрофессия, но в целом вписывается в контекст современной идеологии бизнеса [4,5].

Гипотезой исследования, результаты которого мы сообщаем в этой статье, явилось предположение, что маркетологи преодолевают большие сложности в период вхождения в профессию на своем рабочем месте в рекламных агентствах. Для проверки этой гипотезы мы поставили цель выявления особенностей профессионализации маркетологов и сформулировали задачи:

1. Установить, какие профессиональные функции выполняет маркетолог в рекламном агентстве.



2. Выяснить, отдают ли предпочтение работодатели при приеме на работу на должность маркетолога, тем кандидатам на вакансии, которые обладают специальным высшим образованием в сфере «Маркетинг».

3. Сравнить профессиональные функции маркетолога в рекламном агентстве с компетенциями выпускника бакалавриата, формируемыми в результате освоения основной образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта.

4. Установить, какие сложности возникают при вхождении в профессию, какие практики маркетологи используют для их преодоления.

Экспертное интервью, проведенное с директором рекламного агентства «Видео-Интернешнл-Саратов» в ноябре 2012 года, позволило выполнить две первые задачи. Маркетолог в рекламном агентстве работает с большими массивами данных, обобщает, систематизирует маркетинговую информацию, предоставляет обработанную информацию в виде системы отчетов установленной формы, анализирует маркетинговые показатели, участвует в построении маркетинговой информационной системы, оказывает помощь в разработке регламентов, форматов и шаблонов сбора и обработки информации.

В рекламных агентствах предпочитают принимать на должность маркетолога кандидатов со специальным высшим образованием в сфере «Маркетинг» и четко обозначают это в требованиях. Фактически же на работу принимают того специалиста, который устраивает руководство агентства по личностным качествам, имеющего опыт работы и заинтересованного в работе по этой профессии.

Мы провели сравнительный анализ текстов двух документов. Во-первых, «Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 061500 «Маркетинг», утвержденного приказом Министерства образования Российской Федерации от 23 марта 2000 г. № 2012. Во-вторых, «Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 «Менеджмент», профиль «Маркетинг», образовательная программа «Маркетинг» (квалификация (степень) **бакалавр**), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 544.

**Анализ этих документов показал, что области профессиональной деятельности специалиста «Маркетолога» и бакалавра по профилю «Маркетолог» остались неизменными. К ним относятся информационно-аналитическая деятельность, товарно-производственная деятельность, сбытовая деятельность и экономико-управленческая, включая проектно-плановую деятельность. В государственном стандарте старого поколения представлены наименования дисциплин и их основные разделы с отведенными на них часами, а новый стандарт содержит также и компетенции выпускника, формируемые в результате обучения: общекультурные знания и ряд специальных профессиональных компетенций.**

Сравнение профессиональных функций, выполняемых маркетологом в рекламном агентстве, и компетенций выпускника бакалавриата показало, что новое поколение государственных стандартов больше основывается на требованиях рынка и приближает деятельность маркетолога, на примере его работы в рекламном агентстве, к идеальному типу профессии (см. табл. 1). Мы видим в этом соответствие первой интегративной характеристике профессии, поскольку практическая деятельность профессионалов-маркетологов основана на абстрактном, теоретическом знании, которое приобретается в результате длительного обучения и подтверждается документально [6].

Таблица 1. Сравнение профессиональных функций маркетолога и компетенций бакалавра по профилю «Маркетолог».

Маркетолог в рекламном агентстве	Бакалавр по окончании вуза
Работа с большими массивами данных, обобщение и систематизация маркетинговой информации, обработка маркетинговой информации	Применение специализированных информационных систем и баз данных. Умение использовать в практической деятельности организаций информацию, полученную в результате маркетинговых исследований и сравнительного анализа лучших практик в менеджменте
Составление отчетов	Обладание навыками организации и проведения качественных и количественных маркетинговых исследований, подготовки аналитических отчетов о состоянии и динамики развития рынков товаров и услуг
Построение маркетинговой информационной системы	Владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией
Разработка регламентов, форматов и шаблонов сбора и обработки информации	Владение методами и программными средствами обработки деловой информации, способностью взаимодействовать со службами информационных технологий и эффективно использовать корпоративные информационные системы

Не стремясь выявить глубокие личные мотивы, мы провели интервью (N=7) в период с 10.12.12 по 15.12.12, которые позволили нам выполнить третью и четвертую задачи. Сначала мы установили сложности, с которыми пришлось столкнуться маркетологам на рабочем месте. Проанализировав полученные данные, мы выделили 7 векторов сложностей.

Во-первых, неумение работать с офисной техникой: *«Мне ...пришлось обучиться работать с факсом»* (Интервью 1). Во-вторых, незнание бухгалтерских компьютерных программ: *«Мне пришлось обучаться программе, которая не давалась в вузе, но оказалась необходимой для моей работы -1С»* (Интервью 1). В-третьих, неумение проводить деловые переговоры: *«Пришлось обучаться и учусь до сих пор аналитически мыслить и вести переговоры...»* (Интервью 4); *«Обучалась вести телефонные переговоры»* (Интервью 7). В-четвертых, неумение работать в графических редакторах: *«Трудно пришлось с созданием баннеров и макетов»* (Интервью 1). В-пятых, неумение пользоваться компьютерными программами: *«Пришлось самостоятельно обучаться обрабатывать информацию на компьютере с помощью программ, так как знания в вузе имели больше теоретический характер, нежели практический и были забыты»* (Интервью 1); *«...возникла необходимость расширять свои познания в «Microsoft Office»* (Интервью 6). В-шестых, неумение писать пресс-релизы и пост-релизы: *«...испытала легкий шок, когда первый раз попросили написать пресс-релиз»* (Интервью 5). В-седьмых, неумение планировать свое рабочее время: *«...семинар по самоэффективности научил меня правильно планировать рабочее время...»* (Интервью 7).

Затем мы установили, какие практики используют маркетологи для преодоления этих сложностей. Маркетологам приходится самостоятельно обучаться: *«Получала самостоятельный опыт путем проб и ошибок»* (Интервью 1), *«...освоение программ самостоятельно через онлайн-консультанта»* (Интервью 2). Маркетологам помогают коллеги, которые давно работают в организации и уже приобрели необходимые знания и опыт в этом деле: *«Первый месяц моей работы мне во всем помогал мой коллега, можно сказать, был моим наставником»* (Интервью 1); *«...звоню маркетологам в главном офисе в Москве...»* (Интервью 3); *«Я смотрела, как делает это моя начальница и другие сотрудники»* (Интервью 1).

Еще одной практикой является участие в бизнес-тренингах: *«Это было связано с большим количеством свалившейся на мои плечи информации, работы, обязанностей, которых ранее не приходилось выполнять, что не оставалось времени на личную жизнь. Мастер класс (по тайм-менеджменту) помог мне решить эту проблему»* (Интервью 1); *«..онлайн-тренинги через интернет для более грамотного освоения программ по медиапланированию»* [Интервью 3]. Большую значимость, как для работодателя, так и для самих маркетологов, является также опыт, полученный специалистами на предыдущей работе: *«Многие навыки были перенесены с предыдущих мест*

работы, это например коммуникативные и аналитические навыки (Интервью 2).

Таким образом, мы подтвердили гипотезу исследования в том, что маркетологи преодолевают большие сложности в период вхождения в профессию на своем рабочем месте в рекламных агентствах. Работодатели формально отдают предпочтение кандидатам, имеющим высшее специальное образование в сфере «Маркетинг», хотя при принятии решения о приеме на работу руководствуются другими критериями. Благодаря новому ФГОС обучение маркетологов в вузах страны основывается на требованиях рынка и приближает деятельность маркетолога, на примере его работы в рекламном агентстве, к идеальному типу профессии. Нами выявлено семь векторов формирования сложностей в профессиональной деятельности маркетологов при вхождении в профессию. Для их преодоления они используют такие практики, как самостоятельное обучение, помощь коллег, обучение на тренингах и привлечение ранее полученного практического опыта.

#### **Список информантов**

1. Интервью 1. Ж., 23 года, маркетолог РА «Софит-Экспо».
2. Интервью 2. Ж., 23 года, маркетолог РА «Алькасар».
3. Интервью 3. М., 25 года, маркетолог РА «Видео Интернешнл- Саратов».
4. Интервью 4. Ж., 22 года, маркетолог РА «Сфера-Т».
5. Интервью 5. Ж., 23 года, маркетолог РА « T&K Professional».
6. Интервью 6. Ж., 24 года, маркетолог РА «Кавалери».
7. Интервью 7. Ж., 23 года, маркетолог РА «Мистер-Х».

#### **Литература**

1. Абрамов Р. Парадоксы credenциализма. // Профессии.doc. Социальные трансформации профессионализма. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2007.
2. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Человек и его работа в СССР и после. М.: Аспект Пресс, 2003.
3. Казурова Е. Менеджер по продажам – конструирование профессии // Антропология профессий. Саратов: ЦСПГИ, «Научная книга», 2005.
4. Лелюхин С.В. Аудит обслуживания как форма контроля персонала // Служба кадров и персонал. 2006. № 5. С. 61-64.
5. Лелюхин С. «Таинственный покупатель»: штрихи к портрету новой профессии // Профессии.doc. Социальные трансформации профессионализма. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2007.
6. Мансуров В.А., Юрченко О.В. Социология профессий. История, методология и практика исследований // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 36-46.
7. Московская А.А. Проблемы становления модели профессии: российский опыт в западном исследовательском контексте // Мир России. 2010. № 3. С. 90-114.
8. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Мир профессий: пересмотр аналитических перспектив // Социологические исследования. 2009. №8. С. 25-35.
9. Токарев В.В. Ситуация в региональном сегменте рынка социологических и маркетинговых исследований России // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие. Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса. М.: РОС, 2012.
10. Щепанская Т. Символизация повседневности и неформальный контроль в профессиональном сообществе // Антропология профессий, или посторонним вход разрешен. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2011.

**Катаева Л.А.**  
*Студентка 3 курса, философско-социологического факультета,  
специальности социология  
Пермского государственного  
национального исследовательского университета  
г. Пермь, Россия*

## **БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ В РОССИИ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ**

Развитие благотворительной деятельности и её современные аспекты, как и любая другая социальная проблема, не может остаться без внимания исследователей различных гуманитарных наук в настоящее время. Благотворительная деятельность занимает особое место, так как проблемы социальной помощи особенно остро стоят перед нашим обществом.

Благотворительность, милосердие, пожертвование, спонсорство, донорство – всё это многочисленные синонимы одного слова, которое обозначает явление оказания бескорыстной помощи тем, кто в этом нуждается. Традиции милосердия начали складываться ещё в Древней Руси, в своём развитии они прошли столетия и составили основы благотворительности, как целенаправленного выражения человеколюбия.

В современном российском обществе благотворительность приобретает масштабы массового общественного явления и становится всё более популярной. Она входит в состав третьего – некоммерческого – сектора экономики страны, который является обязательным условием формирования гражданского общества и имеет законодательное закрепление. Основным законом, регулирующим в настоящее время благотворительную деятельность, является Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 11 августа 1995 года №135-ФЗ. Данный закон является определяющим для деятельности многих субъектов: благотворителей, благополучателей и благотворительных организаций.

Благотворительность выявляет себя как важный социокультурный феномен, и имеет определённые характеристики. Во-первых, она является общечеловеческой ценностью, которая имеет глубокий нравственный и гуманистический смысл, связанный со становлением духовности человека. Во-вторых, благотворительность занимает промежуточное положение между формальным (со стороны государства) и неформальным (со стороны общества) проявлением помощи и поддержки, она закономерно несёт в себе черты и того и другого. В-третьих, благотворительность даёт возможность проявиться лучшим человеческим качествам, таким как сострадание, милосердие, любовь к ближнему, и является неотъемлемым элементом ментальности русского народа и русской культуры. И, наконец, благотворительность является важнейшим социальным институтом в обществе, удовлетворяющим потребности людей в оказании и получении помощи.

Благотворительность как социальный институт выполняет ряд функций в обществе. Её основные функции заключаются в следующем:

- Обеспечение достойного существования тех граждан, которые в силу объективных особенностей и жизненных ситуаций не способны самостоятельно позаботиться о себе;
- Снятие социальной напряженности путем выравнивания уровня жизни, поддержки самых обездоленных слоев населения, которые по объективным обстоятельствам не могут адаптироваться в новых условиях;
- Восполнение недостатков социальной политики государства и функционирования рыночных механизмов;
- Реализация механизмов обратной связи населения и властных структур;
- Удовлетворение потребностей филантропов, оказание донорам услуг по осуществлению благотворительных проектов;
- Культивация альтруистических и человеколюбивых настроений в обществе.

Основная цель благотворительности состоит в обеспечении возможности достижения социально приемлемого уровня жизни для тех групп населения, которые под воздействием социальных рисков не могут самостоятельно реализовать свои общепринятые социальные права.

Современный мир открывает широкий спектр возможностей для обновления и улучшения подходов к ведению благотворительной деятельности. Многие благотворители экспериментируют, стремясь к тому, чтобы улучшить и адаптировать подходы к удовлетворению существующих нужд, в то же время, подвергая сомнению традиционные представления о ведении благотворительной деятельности. Некоторые из них экспериментируют со стратегией распределения грантовых средств, другие пересматривают имеющиеся ресурсы и меняют сферы деятельности, создавая культуру обучения, объединяя людей и организации и даже пересматривая организационную форму фондов. В результате: посеянные семена изменений дают всходы, происходит перекрестное опыление, а в некоторых случаях появляются реальные плоды.

Старые модели и привычки исчезают, и появляются новые. Если раньше желание пожертвовать нуждающимся возникало в преклонном возрасте, то в будущем намечается тенденция жертвования в течение всей жизни. Сейчас основной организационной формой благотворительности являются фонды, со временем они будут лишь одной из многих организационных форм. Некоммерческий сектор в наше время выступает главным источником социального блага, но после некоторых формальных изменений социальное благо сможет поступать из любого сектора.

Одной из ключевых фигур в благотворительности являются доноры. Данное понятие следует понимать в широком смысле. Доноры – это не

только люди, дающие свою кровь для переливания, это объекты, отдающие что-либо другому объекту, то есть те, кто делает пожертвование. В настоящее время доноры действуют независимо друг от друга, часто стараются не афишировать свои благотворительные действия и фокусируются в основном на сообществах, где они живут или где у них есть связи. Получатели донорской помощи крайне редко имеют личный контакт со своими благодетелями. Предвещаются изменения и в этой сфере. Доноры не только будут делать пожертвования, они будут делиться своим опытом с другими людьми, объединяться в сообщества и выходить за привычные территориальные рамки – на глобальный уровень. У доноров будут возникать тесные взаимоотношения с получателями помощи от них на длительный срок.

Все перечисленные тенденции будущего являются описанием самого оптимистичного варианта развития благотворительной деятельности в России. Но есть и менее оптимистичные прогнозы.

Практика благотворительности имеет немало историй, которые дискредитируют её и подрывают доверие к этой доброй идее. К сожалению, в благотворительности, как и во всех сферах жизни, встречаются люди, желающие нажать на чужой беде или обогатиться за счет других людей. Большая часть мошенничеств и обмана в благотворительности приходит через интернет. Иногда у крупных благотворительных организаций появляются клоны. То есть мошенники, прикрываясь именем известного фонда, собирают у людей деньги на свои нужды. Существующее законодательство не всегда эффективно работает и имеет множество противоречий. Очевидно, что российское законодательство о благотворительности далеко не соответствует декларируемым целям его создания и направлено не на развитие благотворительности, а прежде всего на создание механизмов прямого административного управления благотворительностью и — новых источников доходов для чиновников. Такой подход противен самой природе благотворительности и в значительной мере приведет к появлению недоверия к ней в обществе и, впоследствии, исчезновению как социального института.

Отказаться от благотворительности, от практики помощи нуждающимся совсем было бы неправильно. Но нельзя, чтобы она продолжала существовать в теперешнем своем состоянии. Нужно думать об эффективности помощи, сокращать огромные "аппараты" благотворительных организаций и расходы на них, заботиться о чистоте пожертвованных денег и о необходимой дистанции независимости от тех, кто эти деньги дает - все это одновременно должно присутствовать в российской благотворительности.

#### **Литература**

1. <http://www.wildfield.ru> (Дата обращения 21.12.2012)
2. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».
3. Лейбин В. Цена добра. Русский репортёр. №42(220) 27 октября – 3 ноября 2011.

4. Катерин Фалтон и Эндрю Блау. Ориентиры для благотворителей XXI века. Международная Бизнес Сеть и Монитор Институт, члены Монитор Групп (Global Business Network and Monitor Institute, members of the Monitor Group).

5. Елена Новосёлова, Елена Яковлева «Кормилица с большим аппетитом. Есть ли у современной российской благотворительности будущее?». "Российская газета" - Федеральный выпуск №5430

**Чащина О.С.**

*Студентка 3 курса,*

*философско-социологического факультета, специальности социология*

*Пермского государственного национального*

*исследовательского университета*

*г. Пермь, Россия*

## **ТРУД И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ**

Процессы социальной адаптации и социализации выпускников детских домов являются достаточно сложными процессами, так как эти дети являются одной из самых незащищенных групп общества. Исследование социальной адаптации выпускников детских домов относится к проблемам социального воспитания, как создания условий для целенаправленного развития человека в процессе его социализации. В западной и отечественной социологии довольно активно идет изучение данных процессов, их составляющих, критериев оценки успешности.

Важную роль в процессе социализации выпускников детских домов играет трудовое воспитание. Подготовка воспитанников к успешной самостоятельной жизни в современном социуме – основная задача учреждений социальной поддержки детства. Изменение социокультурных требований к выпускникам общеобразовательных учреждений вызывает необходимость фундаментального изменения подхода к воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей. Современный рынок труда требует высокой трудовой подготовки, жесткой хватки, способностей самостоятельно принимать решения, быть целеустремленным. Поэтому, воспитательные системы в учреждениях социальной поддержки детства должны формировать *жизнеустойчивую личность*, способную конкурировать в современном обществе. Но воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, не отвечает требованиям современного мира. Воспитанники имеют поверхностное представление о той или иной профессии, они не способны к трудовой деятельности в целом.

Большинство детей, оставшихся без попечения родителей, отдают под опеку в государственные учреждения, на безвозмездное усыновление, в школы-интернаты, дома ребенка и другие учебно-воспитательные учреждения. Важно отметить, что в настоящее время в России сохраняется тенденция уменьшения числа детей, оставшихся без попечения родителей,



выявленных в течение года: если в 2005 году их было примерно 133034, то уже к 2011 году их количество снизилось до 82177. При этом на семейные формы устройства в 2011 году в семьи российских граждан было передано 67,5 тыс. детей, и только 37 из них были переданы в детские дома семейного типа [1], что является одним из видов устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

Если верить данным, то лишь малая часть детей-сирот передается на воспитание в семьи, остальные дети остаются под опекой государства. И именно государство теперь несет ответственность за будущее этих детей, за их нравственное, психологическое и физическое воспитание. Но, как известно, по выходе из детского дома, выпускники сталкиваются с рядом трудностей, которые им сложно преодолеть в силу их воспитания. Эти дети не могут найти работу, т.к. в детском доме их не приучали к труду, кроме того, они не имеют положительного семейного опыта, поэтому, часто повторяют судьбу своих родителей, впоследствии лишаясь родительских прав, тем самым, расширяя поле социального сиротства. В целом, воспитательная система в государственных детских домах далека от идеала.

Одной из главных проблем, с которыми сталкивается воспитанник детского дома, является проблема трудового воспитания. Формирование трудовых навыков, трудовой дисциплины является неотъемлемой частью развития личности ребенка, воспитания полноценного члена общества. Выбор будущей профессии обычно ограничен списком, предоставляемым социальным педагогом. Дети неадекватно оценивают свои способности. Воспитанники чаще всего имеют низкую успеваемость и не заинтересованы в качестве обучения. Плохо сформированные навыки практической и речевой коммуникации, ситуативность поведения, неспособность к конструктивному решению проблем, неадекватность эмоциональных реакций детей-сирот сказываются на умении работать в коллективе. Все это вызывает трудности в адаптации и социализации к самостоятельной жизни вне стен детских домов.

Трудности социализации вызваны обеднением следующих факторов:

1. Отсутствие возможности усвоения социального опыта родителей, подражание образцам поведения;
2. Жесткая регламентация и ограниченность контактов, свойственная системе воспитания государственных детских домов, тем самым ребенок не способен усваивать новые социальные роли;
3. Затруднен процесс саморегуляции, внутреннего самоконтроля, что также связано со спецификой воспитания, где функцию контроля осуществляют воспитатели;
4. Утрата базового доверия к миру, что проявляется в агрессии, недоверии.

Система требований, которые общество предъявляет к личностному развитию каждого из его членов, не соответствует тому потенциалу, на который способны подростки-выпускники детского дома, что провоцирует их на не всегда адекватную реакцию и поступки.

Но существуют альтернативы детскому дому – это опека, усыновление, патронатные семьи, детские дома семейного типа, а также другие формы устройства детей, которые позволяют **приблизить** воспитание детей к такому воспитанию, которое получают дети в полноценных семьях.

С 1989 года в России стали создаваться детские дома семейного типа. Социально благополучные семьи берут на воспитание детей, получают государственную зарплату в качестве воспитателей и полностью ответственны за их воспитание и обучение.

Детский дом семейного типа – это, пожалуй, один из удачных вариантов государственно-общественной формы устройства детей. Детский дом семейного типа позволяет совместить нормативный порядок, который содержится в государственных учреждениях, т.к. он создается, реорганизуется и ликвидируется по решению органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации или органа местного самоуправления, т.е. существует непрерывный контроль над деятельностью родителей-воспитателей, и, одновременно, дает то тепло, семейного воспитания, которые ни один детский дом дать не сможет.

Детский дом семейного типа — форма воспитательного учреждения, являющаяся промежуточной между приемной семьей и детским домом (интернатом). Основными задачами детского дома семейного типа являются создание благоприятных условий для воспитания, обучения, оздоровления и подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях семьи[2]. Самое главное в семейном детском доме - приемные дети. Они в семейных детских домах растут в обстановке любви, поддержки и доброты, получают образование, многие - высшее, и строят новые семьи, не порывая родственных отношений с родителями-воспитателями, приёмными братьями и сёстрами.

Детские дома семейного типа организованны таким образом, что дети сами следят за чистотой в своих комнатах, стирают, помогают по хозяйству, готовят, а так же помогают в воспитании за младшими братьями и сестрами. Таким образом, у детей полноценно развиваются трудовые навыки. Дети становятся самостоятельнее, что позволяет им легче адаптироваться, успешно реализоваться во взрослой жизни.

Если говорить о трудовом воспитании в детских домах, то можно сказать, что его там почти нет. Когда-то, в детских домах-коммунах, трудовому воспитанию уделялось большое значение, «детдомовцы» ходили на «картошку». Сейчас такая практика не ведется. Основная задача государства – социальное обеспечение, здоровый образ жизни воспитанников детских домов, второстепенная роль уделяется привитию трудовых навыков. Таким образом, дети в детских домах не понимают всей значимости труда, трудовой активности. А ведь навык трудиться - один из самых важных. Это и определенная моторика рук, и умение организовывать свое рабочее место, способность планировать свой трудовой день. В семье об этом рассказывают родители, и не обязательно, что это происходит при непосредственной

беседе, в процессе совместного досуга, трудовой активности, ребенок усваивает определенные нормы. В семье папа и мама обсуждают какие-нибудь проблемы, говорят о работе, иногда берут детей к себе на работу, таким образом, у ребенка на подсознании складывается определенный образ работающего человека, и вообще представление о трудовых буднях. Кроме того, ребенок знает, что если зарплата меньше, то и обед будет хуже, чем вчера. У ребенка формируются ценности, он бережнее относится к тем вещам, которые ему достались не за «просто так», а, например, за отличную учебу.

Труд оказывает влияние на развитие и формирование личности. А.С.Макаренко говорил, что в процессе труда человек крепнет физически, развиваются его трудовые навыки и умения. Кроме того, труд оказывает влияние и на совершенствование творческой активности, умственных способностей человека. «Правильно воспитание невозможно представить как воспитание нетрудовое. Труд всегда был основанием для человеческой жизни, для создания благополучия человеческой культуры». [3]

Труд есть основа и неперенное условие жизнедеятельности людей. Воздействуя на окружающую природную среду, изменяя и приспособлявая ее к своим потребностям, люди не только обеспечивают свое существование, но и создают условия для развития и прогресса общества. В процессе труда люди вступают в определенные социальные отношения, взаимодействуя друг с другом. Социальные взаимодействия в сфере труда – это форма социальных связей, реализуемая в обмене деятельностью и взаимном действии. Т.е. в процессе труда возникают социально-трудовые отношения, которые фактически определяют место человека в социальной среде, его отношение к труду, характер труда. В процессе труда индивид учится реагировать на давление извне, дозировать собственные усилия, получать и передавать информацию, решать конфликтные ситуации, устанавливать необходимые связи. Труд – это школа социализации, в которой проходит весомая часть нашей жизни[4.с.25-26]. Труд в жизни человека выполняет множество функций. Это не только способ удовлетворения потребностей человека, но и источник общественного богатства, источник развития личности, движущая сила общественного прогресса и многое другое. Другими словами, труд – это важная часть жизни каждого человека. Если человек не будет трудиться, он не сможет найти работу, а, значит, ему не на что будет жить.

Таким образом, современные требования к воспитанию полноценного члена общества, способного адекватно реагировать на все социальные изменения в обществе, способного к трудовой деятельности возможны при условии, что воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, будет максимально приближено к воспитанию в семье, т.е. должно выстраиваться с перспективой на дальнейшую жизнь, что в настоящий момент не возможно в государственных детских домах. Такая форма государственно-общественного устройства детей, как детские дома семейного типа, позволяет создать все условия для успешного развития личности ребенка,

воспитания подготовленного к трудовой деятельности члена общества, создания источника общественного богатства и источника прогресса.

#### **Литература**

6. [www.usynovite.ru](http://www.usynovite.ru) (Дата обращения 13.09.2012)
7. Постановление Правительства РФ от 19 марта 2001 г. № 195 «О детском доме семейного типа» СЗ РФ. 2001. № 13. Ст. 1251.
8. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и автор вступ. ст. В.С. Хелемендик. – М.: Политиздат, 1990. - 415с.
9. Огаренко «Соціологія праці», Киев 2005 г. с.25-26.

## Секция «МАТЕРИАЛЬНЫЕ И ДУХОВНЫЕ РЕГУЛЯТИВЫ АГРАРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

**Коромыслов В.В.**

*К. филос. н., старший преподаватель кафедры философии  
Пермской государственной  
сельскохозяйственной академии  
г. Пермь, Россия*

### **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ СОВРЕМЕННЫМ СТУДЕНТАМ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Главной особенностью современного студента сельскохозяйственных специальностей является то, что он, как правило, ориентирован на получение не универсального высшего образования, а тех знаний и навыков, которые, как он считает, ему непосредственно пригодятся в его карьере работника. В этом вся сложность преподавания гуманитарных дисциплин данному контингенту студентов. При этом любые рассуждения о пользе гуманитарного знания, его роли в развитии умственных способностей, расширении его кругозора, развитии культуры мышления в целом, – все они оказываются чужды восприятию такой группы студентов. Отсюда встаёт необходимость нахождения подходов преподавания философии, учитывающих не только уровень подготовленности к её изучению среднестатистическим студентом (того или иного потока), но и психологических его особенностей.

Чаще преподаватели гуманитарных дисциплин жалуются на критически низкий уровень базовых навыков и способностей современных студентов для освоения этих дисциплин. Однако, на наш взгляд, проблема в большей степени заключается несколько в другом. На наш взгляд, ключевая проблема в культуре мышления студентов и при определённой подаче, используемый потенциал студентов резко возрастает. Опыт показывает, что для качественного усвоения материала, необходим достаточно большой объём часов, направленный на выработку нужных ориентаций, установок и акцентов в восприятии студентов, а также прояснение основ философского языка, подразумевающего некоторую *дисциплину мышления*, в противовес современным веяниям культуры, размывающим всякую объективную значимость, искажающим и перевёртывающим смыслы, дискредитирующим понятия объективной истины, правила, метода, как и в целом образа учёного и науки. Особенно сложно для восприятия студентов уяснить статус философских дисциплин в качестве научного знания. Этим всем и продиктована необходимость нестандартного подхода к подаче материала на вводных занятиях.

Первоочередным бывает необходимость слома установки на то, что философия никоим образом студентам ни в жизни, ни в карьере не пригодится, и что сама она не более чем любое, порой схоластическое рассуждение. Для этого могут быть предложены несколько педагогических приёмов. Во-первых, необходимо бывает показать многоликость философии в её подходах, методах и задачах исследования, в различные времена и различных странах. Необходимо показать, что наиболее известные философы руководствовались различными мотивами: кто-то лишь эстетическими или популистскими, кто-то гуманистическими, а для некоторых постижение истины было той целью, ради которой они готовы были пожертвовать всем, вплоть до собственной жизни. Величие этих философов не всегда определялось истинностью и полезностью их идей для общества, именно поэтому необходимо разделение в сознании студентов разного толка мыслителей. Необходимо также показать, что каким бы выдающимся и гениальным философ не являлся, его авторитет не служит показателем истинности *всех* его высказываний. Ценность истории философской мысли ни в том, что в ней сплошь излагаются абсолютные истины, а в том, что в ней происходит последовательное, диалектическое движение к ним, улавливающее всё более тонкие нюансы и оттенки научного знания. Особенно полезным такой подход является в силу широкой распространённости среди современной молодёжи заурядных по своей глубине мысли или даже в корне ошибочных афоризмов и цитат различных мыслителей.

Однако сам по себе приём разделения философии на научную и ненаучную, как и апелляция к научной методологии, натываются на непонимание. Возникают вопросы кто определяет какая философия научна, а какая нет, какой метод правильный, а какой нет. И действительно, марксизм себя преподносит чуть ли не единственной научной формой философии, но, тем не менее, нельзя сказать, что все его положения являются неоспоримыми. Так, для студентов ссылка на научный подход и строгую, отработанную в веках методологию, не воспринимается как серьёзный довод. В их сознании, под влиянием постмодерна, как правило, заложено глубокое убеждение, что «истина у каждого своя». И различные точки зрения разных мыслителей лишь поддерживают их убеждённость в этом.

Слом этого представления обычно представляет достаточно сложную задачу. Для этого сначала необходимо бывает чётко разделить укоренившийся в сознании студентов смысл понятия философии как рассуждения, мировоззрения в целом от смыслов философии как мудрости и философии как науки. Это производит определённый психологический эффект, поскольку любое привычное представление очень сложно пересматривать и более эффективно не его отрицание, а уточнение этого представления, что заставляет студентов задуматься в правильном направлении, зародить мысль о том, что их предвзятое отношение к философии возможно неоправданно. Далее необходимо укрепить эту их

мысль тем, что есть вещи, о которых они не имели представления, но которые заслуживают внимания. В этом помогает формулировка предмета научной философии как конкретно-всеобщего [1,2,3,4,5].

Прояснение понятия конкретно-всеобщее подразумевает разделение действительности на мир являющийся, видимый, связанный со спектром волновых частот, воспринимаемых нашими органами чувств, и мир сущностный, который его порождает. Такое разделение заставляет пробудить критически-пытливое мышление по отношению к той повседневной картине мира, которая у студентов уже сложилась. Осознание того, что далеко не все вещи, которые играют серьёзную роль в нашей жизни, видны невооружённым взглядом (взаимосвязи, законы жизни, истории), либо являются именно такими, какими мы их привыкли воспринимать, такое осознание подготавливает условия для непредвзятого и заинтересованного усвоения материала.

Понятие конкретно-всеобщее также позволяет подвести студентов к пониманию роли объективной истины и объективного знания. Через иллюстрацию того как реализуются сложные цепочки взаимосвязей в жизни, обществе, природе студенты приходят к пониманию самого механизма работы философско-научной методологии, при умелой подаче становится наглядна роль научной философии в познании мира. Однако здесь ещё остаётся открытым вопрос о роли такого философского знания именно в их жизни, актуальность его изучения именно ими, пришедшими в ВУЗ с установкой на обретение практических знаний и навыков. В этом помогает тема о роли философии в жизни и её соотношения с мировоззрением, в которой делается акцент на мудрости и дальновидности наиболее глубоких философских знаний и подходов.

Другой важной темой, подготавливающей сознание студентов, является философская проблематика. Краткий обзор наиболее обсуждаемых философских проблем и предлагаемых вариантов их решения, заставляет задуматься о том, насколько сложен и удивителен наш мир, сколько ещё загадок он в себе таит. Эта тема пробуждает интерес, её недосказанность, постановка проблем формирует предпосылки качественного усвоения развёрнутых решений этих проблем, даваемых на последующих занятиях. От подачи этой темы во многом зависит качество внимания студентов на всех последующих лекциях и заинтересованность на семинарских занятиях.

Ещё одной особенностью студентов сельскохозяйственных специальностей является слабая долговременная память. Поэтому для закрепления материала оказывается полезным повторение наиболее важных и сложных моментов в различных разделах курса. Например, темы диалектики, свободы, закономерности и случайности могут быть кратко обозначены в вводном разделе, затем происходит ознакомление с подходами к их решению в историко-философском разделе, далее они более тщательно изучаются в разделе онтология и наконец закрепляется их понимание в разделе социальной философии.

При этом каждое последующее изучение повторяемых моментов предполагает углубление понимания при подаче тех же знаний в другом контексте и с другими акцентами, что пробуждает у студентов творческое мышление, гибкость восприятия и не шаблонное усвоение темы. Ведь чаще добросовестный студент уверен, что знает материал, понимает его, но на самом деле воспринимает его метафизично, стереотипно, порой слишком буквально, не отсылая своё мышление к реалиям жизни, со всеми её сложными переплетениями взаимосвязей. Поэтому бывает также полезным выполнение творческих заданий, развивающих навыки научного мышления, творческой мысли, пробуждающих стремление к поиску истины.

Так, на наш взгляд, выглядит целесообразным нестандартный подход к построению вводных занятий, который бы учитывал особенности психологического склада современной молодёжи. Предложенный подход сламывает предвзятое отношение к курсу «философия», развивает дисциплину мышления и подготавливает студентов к адекватному и заинтересованному усвоению материала. В целом, успех занятий определяется тем, насколько удастся связать курс философии с перспективами будущей жизни студентов.

#### **Литература**

1. Барг О.А. Философские проблемы химии: конкретно-всеобщий подход. Пермь. 2006. – 165 с.
2. Вейнгольд Ю.Ю. Всеобщее как целостность // Проблема всеобщего в марксистской философии. Челябинск, 1982. – С. 58–62.
3. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. М.: Политиздат 2-е изд., 1984. – 320 с.
4. Кочиев М.Е. О сущности всеобщего // Проблема всеобщего в марксистской философии. Челябинск, 1982. – С. 47– 49.
5. Орлов В.В. История человеческого интеллекта: В 3-х Ч., Ч. 3. Пермь, 1999. – 184 с.



**Патырбаева К.В.**  
*канд. филос. наук, ст. преподаватель кафедры философии  
ФГБОУ ВПО Пермская ГСХА,  
Докторант кафедры философии ФГБОУ ВПО ПГНИУ,  
г. Пермь, Россия*

## **ВУЗОВСКИЙ КУРС ФИЛОСОФИИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**

Преподавание современным студентам дисциплин общегуманитарной направленности часто вызывает определенные проблемные моменты, часто состоящие в заинтересованности учащихся в материале (иногда сниженной), специфике восприятия лекционного материала и активности на семинарских занятиях.

Ранее автором обосновывалась необходимость диалектического подхода к преподаванию философии, анализировались различные формы работы со студентами в рамках семинарских занятий; делались рекомендации относительно построения лекционного курса по философии [5, 6, 7].

В настоящей статье, автор анализирует эффективность собственных методических изысканий на основе проведенного опроса среди своих студентов. Студентам Пермской государственной сельскохозяйственной академии факультета экономики, финансов и коммерции, а также агрономического факультета, изучавшим философию в течение года, в конце изучения курса было предложено ответить на ряд вопросов относительно доступности материала, необходимости курса философии современному студенту, качества лекционных и семинарских занятий.

Проведенное микроисследование позволило получить некоторые результаты. В опросе приняло участие 29 человек. Ответы распределились следующим образом.

На вопрос «необходимо ли изучение курса философии современным студентам?» позитивно ответили 22 человека, что составляет около 76 % опрошенных студентов (17,2% ответили – «определенно да»; 58,6% ответили – «скорее да»). Затруднились с ответом 10,3% (3 человека). Отрицательно ответили 13,3% (10,3% выбрали «скорее нет», 3,4% – «определенно нет»).

При этом на вопрос «если бы вам предложили заменить изучение философии другой дисциплиной общегуманитарного цикла, согласились бы вы?» были получены следующие ответы. Предпочли бы заменить философию – 34%; затруднились с ответом – 41,3%; не стали бы заменять – 24% (они ответили «скорее нет», ответа «определенно нет» получено не было).

Интересно, что большая часть опрошенных студентов, несмотря на высказанное желание 34% заменить философию, всё же полагают полезными знания, полученные ими в рамках изучения философии в Вузе для своей повседневной жизни. На вопрос о полезности философии для жизни «определенно да» ответили 27,5%; «скорее да» – 41,3%; затруднились с

ответом 17,2%; 10,3% полагают, что знание философии не являются полезными для них (один человек выбрал «скорее нет», два человека – «определенно нет»).

Ответы студентов позволяют сделать вывод, что в целом они оценивают необходимость изучения философии, ее «полезность» для себя позитивно.

В то же время к получению дополнительных знаний в области философии они практически не готовы. На вопрос «если бы в академии функционировал регулярно действующий философский дискуссионный клуб или теоретический семинар, вы бы стали его посещать?» дали отрицательный ответ около 60% опрошенных студентов. При этом «скорее нет» выбрали 48,3%; «определенно нет» – 10,3%. Ответа «определенно да» не дал ни один студент. Затруднились ответить 9 человек, что составляет 31%. С неуверенностью «да» («скорее да») ответило всего 3 человека (10,3%).

О причинах отрицательных ответов опросник не спрашивал. Возможно, это говорит о загруженности студентов основными дисциплинами и нехватке времени на факультативные мероприятия, тем более что многие из учащихся уже подрабатывают, начиная с 1–2 курсов. В то же время, функционирование философского дискуссионного студенческого клуба или кружка, по нашему мнению, способствовало бы значительному расширению кругозора студентов, развитию культуры речи, способности вести диалог, умению аргументировать или опровергать те или иные утверждения.

Опросник также содержал ряд вопросов, связанных с оценкой студентов качества преподаваемого материала, а также методики его подачи. Преподавателю важно понимать, доступно ли он излагает лекционный материал, интересны и эффективны ли практические (семинарские) занятия. С этой целью студентам были предложены следующие вопросы:

- Был ли сложным преподаваемый в рамках изучения курса философии материал? Ответы на него распределились следующим образом: «определенно нет» – 10,3%; «скорее нет» – 37,9%, «затрудняюсь ответить» – 6,8%; «скорее да» – 34,4%, «определенно да» – 10,3%.

- Что показалось интереснее: лекции или семинары (практические занятия) по философии? На этот вопрос студенты отвечали следующим образом: «лекции» – 10,3%; «семинары» – 48,2%; «одинаково интересны» – 27,5%; «абсолютно неинтересны» – 6,8%.

- Доступно ли излагался материалы на лекционных занятиях по философии? На данный вопрос были получены следующие ответы. «Определенно да» выбрали 58,6% (17 человек); «скорее да» – 34,4%; «затрудняюсь ответить» – 3,4% (1 человек); «скорее нет» – 3,4%; «определенно нет» не выбрал ни один студент.

Получается, что, с одной стороны, студенты предпочитают лекциям семинары, но не потому, что лекции менее понятны (с доступностью материала согласилось большинство), а, скорее, потому, что лекция предполагает в течение 1,5 часов одну и ту же умственную работу – «слушание преподавателя». Тогда как семинар более разнообразен. При этом

опрос показал, что разнообразие форм работы на семинаре студентами только приветствуется. Согласно опросу, на семинаре студенты предпочитают: зачитывание докладов (13,7%); решение логических задач (10,3%); ответ на проблемные вопросы (37,9%); решение тестовых заданий (17,2%); игровые формы деятельности (48,2%); чтение отрывков из научных статей, работ классиков с последующим устным обсуждением (20,6%). Видно, что почти половина опрошенных студентов предпочитают другим заданиям по философии задания в игровой форме. Автор уже использует в своей педагогической практике некоторые задания в игровой форме (типа «философское путешествие»). Заинтересованность студентов подталкивает к дальнейшему совершенствованию методики и развитию пакета заданий по философии, преподносящих материал в игровой форме.

Среди разделов, преподаваемых в рамках вузовского курса философии, 17,2% предпочитают «историю философии»; «онтологию» – 13,7%; «гносеологию» – 17,2%; «диалектику» – 17,2%; «социальную философию» – 24,1% (студентом предлагалось выбрать один или несколько из заинтересовавших их разделов). Все разделы показались одинаково интересными 17,2% (5 человек); «одинаково неинтересными» – одному человеку (3,4%).

Наконец, студентам задавался вопрос, «на каком курсе обучения в Вузе вам кажется оптимальным изучение философии?». Более половины опрошенных студентов полагают, что на первом курсе (55,2%); на втором – 31%; на третьем – 10,3%; на четвертом – 3,4%. Ни один опрошенных студентов не считает, что философию следует оставить лишь для слушателей, обучающихся в магистратуре.

Проведенное микроисследование позволяет сделать выводы: 1) в изучении философии заинтересовано большинство студентов; 2) философские знания, полученные в процессе изучения курса, могут быть полезными для обыденной жизни студентов; 3) доступность изложения лекционного материала влияет на заинтересованность в изучении философии; 4) разнообразие форм работы на семинарском занятии делает курс изучения философии более простым и интересным; 5) студенты предпочли бы изучать философию на первых курсах обучения в вузе (возможно, потому что меньше загруженность специальными дисциплинами); 6) функционирующий философский кружок не интересен для большинства студентов.

В ближайшей перспективе автор будет далее совершенствовать методику преподавания дисциплины, делая более разнообразными уже разработанные задания, упражнения, тесты по философии [см. напр.: 3, 4]. В частности, внимание будет уделено разработке и внедрению в педагогический процесс игровых форм работы на семинарских занятиях по философии.

## ORIGIN OF THE AGRICULTURE IN THE CONTEXT OF THE EVOLUTION THEORY

**Abstract:** The problem of (human) agriculture is studied in the context of the evolution theory and the definition of the civilization. The author supposes that agriculture was unconsciously created by people. The process went as follows: man civilized and broke away from nature. Some animals, some weak animals followed him on his way in order to survive. These animals were unconsciously domesticated. The generation, which became aware of this process, created livestock breeding and agriculture.

**Keywords:** *civilization, evolution theory, domesticating, livestock breeding, agriculture.*

### **Civilization as the survival of the weak male**

All definitions of civilization which we have are anthropocentric and they, as a rule, are considered as well confirmed stereotypes in different fields of science and humanities. So we have a vicious circle: civilization => man activities, man activities => civilization.

My conception is largely influenced by Darwin's principle of natural selection, which is to be reconsidered and rethought and its criteria and scope are to be determined according to the present-day worldview. I also use some present-day achievements of semiotics, phenomenology and hermeneutics as methodological principles for the reconstruction of the human cultural and social identity, including its gender aspect.

According to Darwin, "struggle for life is most severe between individuals and varieties of the same species" (Darwin, 1997: 99). Man (male) was doomed to extinction (as other 99% of living beings) for two reasons: first, he was an easy prey for other animals, and, second, due to intraspecific competition for reproduction of new generations. Since his appearance, man is weak and helpless living creature, but he has the largest brain. There are also many animals that are "biologically weak" too. Yet none of them has created a civilization. And man has survived, creating one.

Only man himself, as is common regarded, thanks to his brain, has abolished the coercive intraspecific competition and consciously terminated the process of natural selection. Having abolished the coercive struggle, man has created a society of similar organism — human society. But man has to find a substitute for the coercive intraspecific competition, in which male individuals have been selected by women.

These two steps on the way toward civilization are important in a great degree: (1) replacement of the coercive intraspecific competition with non-violent fights; and (2) replacement of the coercive struggle for survival with a non-violent one.

We can say that *natural selection is the survival of the powerful* (Darwin, 1997) and *civilization is the survival of the weak* (Maritsas, 2007: 161).

### **A wrong question**

Jared Diamond asks: “Yet all crops arose from wild plant species. How did certain wild plants get turned into crops? That question is especially puzzling in regard to the many crops (like almonds) whose wild progenitors are lethal or bad-tasting, and to other crops (like corn) that look drastically different from their wild ancestors. What cavewoman or caveman ever got the idea of ‘domesticating’ a plant, and how was it accomplished?” (Diamond, 139).

Other questions of the kind are:

- Why did man start breeding domesticated animals?
- Why did man start creating cultivated plants?
- Why did man started creating language?

Let us analyze Jared Diamond’s question. The same analysis can also be applied to the other questions.

The question is: ‘What cavewoman or caveman ever got the idea of ‘domesticating’ a plant, and how was it accomplished?’

Words and concepts analysis:

- *Got the idea*: It is difficult to understand what ‘idea’ meant to the caveman. Probably he just had a thought. But then: “A thought, Whorf says, always means a thought in the same language’. (Schaff, 111). I do not believe that any language of cavemen had such advanced abstract concepts. Language just served the necessity for selection of men by women.

- *To “domesticate”*: “Domestication: It is known that domestic – or domesticated – animals are in a physiological (biological) situation which is very different from their wild counterparts because of man’s interference in the conditions of their survival and reproduction. The same also holds true for plants. Domesticated are the plants cultivated by man.” (Engels, 90). Domestication is a result of human activities, not a starting goal. Therefore, it was not logical for man, who had never seen a domesticated animal in nature, to come up with the idea of domestication. (It is just that observing the gradual unconscious domestication of some animals and plants near him, he continued with the domestication of other animals too, as will be outlined in this article).

- *Has achieved it?*: This is the culmination, a vicious circle! The question contains the answer.

Let us at this point remember ... Pippi Longstocking:

“- In fact, who was the first to come up with the meaning of words?, Tommy asked.

- Maybe a whole load of old professors - Pippi ventured. - Aren’t people odd! Only to think of the words they invent! ‘Tray’, ‘plug’, ‘cord’ and others of the sort that you can’t figure out where they got from. And it doesn’t even cross their minds to come up with a really nice word like ‘spunk’. How happy I am to have thought of it! I might also figure out what it means”. (Astrid Lindgren, Pippi Longstocking).

Now let us imagine the same conversation between Tommy – homo sapiens and Pippi Longstocking – homo sapiens – 15.000 years ago in a cave:

“- In fact, who was the first to come up with the meaning of words?, Tommy – homo sapiens asked.

- Maybe a whole load of old Neanderthals - Pippi Longstocking – homo sapiens ventured. - Aren't people odd! Only to think of the words they invent! 'Cave', 'bear', 'bone' and others of the sort that you can't figure out where they got from. And it doesn't even cross their minds to come up with a really nice word like 'domesticating'. How happy I am to have thought of it! I might also figure out what it means”.

All fellow cavemen made a rush to give meaning to the word 'domesticating'. And they ... 'domesticated' animals and plants...

...

I believe that Jared Diamond was not in too much trouble before forming the question. And he naturally gave a reply! He replied because, as previously mentioned, the answer was contained in the question. Not only was he not in trouble with the question, but he expressed an opposite opinion elsewhere: “12 000 years ago man began one of the most important experiments which has influenced our lives to this day – agriculture. It is supposed that the cultivation of food caused overpopulation, lack of proteins and vitamins, deforestation and emergence of new diseases. This means that agriculture was the biggest mistake in the history of the human kind, according to Jared Diamond, evolutionary biologist and professor in geography at the University of California.”<sup>1</sup> At this point I would also like to ask a rhetoric question: Why has mankind not corrected this error in the course of 12.000 years?

No man - a caveman or a modern man, no living being would consciously start a procedure which will have a positive effect for his kind after 1.000, 10.000 or 100.000 years. No man has ever thought of domesticating animals and plants, of creating a language to improve(?) people's lives after 10.000 years! Then, how did all this happen? How did man manage to domesticate animals and plants; why does he talk?

Let us remember Kennedy, the US President. In the 1960's the USA made unprecedented technical efforts with the aim “to send a man to the Moon and return him safely to the Earth before the end of the decade”, something to which President Kennedy committed himself in 1961. In June 1969, five months before the deadline, Kennedy was dead, but Neil Armstrong walked on the Sea of Tranquility.

Which Kennedy - homo erectus could commit himself that his kind would evolve into homo sapiens after 1.000.000 years?

Actually this is Jared Diamond's question! And there is no answer because this question simply does not exist!

Another answer to the initial question is the following: “A product of hopelessness. In 1970 the archaeologist Mark Koen was the first to doubt the fact that the emergence of agriculture was a result of hopelessness and not of creative inspiration – a theory supported by the findings in Mesopotamia. Density of

---

<sup>1</sup> *Katimerini* Newspaper, Athens, Jan 4<sup>th</sup> 2008.

population and drop of temperatures left the hunters gatherers from the area without gazelles and wild grass, thus forcing them to start cultivating the first crops. In the next millennia the same thing happened in six more points on the planet. In Central South New Guinea, Mexico, the Andes, the Yangtze River Valley, West Africa and the Amazon Valley.”<sup>2</sup>

Third answer is: “These ways almost always bring to land cultivation; and the first steps in agriculture depend, as previously shown (“The Variation of Animals and Plants under Domestication”, V. 1, p. 309) on chance, e. g., if the seeds of the fruit tree, fallen on the ground, give some valuable variation.”(Darwin, 1947: 154).

### **Analysis of the hypotheses**

It is obvious that all three hypotheses do not answer the question how man created stock breeding and agriculture, how he started the domestication of animals and plants.

The three hypotheses take for granted that man consciously created agriculture.

At first, this is a vicious circle, a tautology, as the question contains the answer:

“What cavewoman or caveman ever got the idea of ‘domesticating’ a plant, and how was it accomplished?” asks directly Jared Diamond.

The question suggests that some cavewoman or caveman have come up with ‘domesticating’ and have ‘accomplished’! Each answer to this kind of question is also correct, but ... the question is wrong; the question is vicious circle, or rather, the question is a tautology.

Regarding Mark Koen’s hypothesis that the birth of agriculture was the result of hopelessness, I would say that dinosaurs were hopeless too but no one forced them to start the cultivation of the first crops. In short, this hypothesis applies to the 99% of the species which have disappeared but no species started domesticating the others. Why (only) man did it Mark Koen’s hypothesis cannot answer.

The same is valid for Darwin’s hypothesis: “...on chance, e. g., if the seeds of the fruit tree, fallen on the ground, give some valuable variation.” This hypothesis is more true for bees, sheep and monkeys than for man. But they have not created agriculture even to this day! It is more likely for them to disappear like the other 99% of the species than create agriculture.

### **Unconscious domesticating**

Finally, where does the truth lie? Then why and how did man create this civilization structure: domesticating, livestock breeding, agriculture?

The answer is very simple: UNCONSCIOUSLY! [(The unconscious development was mentioned by Darwin and Lewis Morgan: “..., that the liberation was carried out slowly by means of movements which led to unconscious changes.” (Morgan, 51). And: “... - they have to be considered the

---

<sup>2</sup> *Katimerini* Newspaper, Athens, Jan 4<sup>th</sup> 2008.

result of great social movements, happening unconsciously on the way of natural selection.” (Morgan, 52)] First, primitive man unconsciously created something and then there came a generation which found the ‘thing’ ready and named it. Language for example. Man started talking. The creation of language continued for hundreds of generations. In the end, one of the generations was born with a ready language. It named the ‘thing’, called it ‘language’ and started to research it. In the already existing language it found grammar, syntax and cases. And all this at the end of language creation. No primitive man decided to create a language with grammar, tenses, case system, etc. (Maritsas, 2011).

The same thing happened with domesticating. No primitive man decided to create domesticating. The function of civilization took man out of nature. But this time he was followed by some animals, weak animals in order to survive (civilization is the survival of the weak, homo and animal). Other animals and plants failed, like sharks, lions, etc. These animals are strong, they do not need civilization to survive, a fact supporting the above said. Unconsciously these animals domesticated themselves. The generation, which realized this process, created livestock breeding and agriculture. It also created the concept of ‘domesticating’ (Maritsas, 2007).

### **Conclusions**

In this work, the author showed that domesticating, livestock breeding, agriculture can be explained on the ground of Darwin’s theory. But it is necessary to define the concept of civilization. On the basis of the Darwinian theory, the author defines civilization as “survival of the weak, homo or animal or plant” (Maritsas, 2007: 141).

The author has shown that domesticating, livestock breeding, agricultura have been created unconsciously by the weak homo, the civilized homo. Thus, civilized man found himself with instrument, the unconsciously domesticating. Only when he realized it, did he consciously create agriculture.

### **References**

- “Many have forgotten this truth, but you must not forget it. You remain responsible, forever, for what you have tamed.”, Antoine de Saint-Exupéry, *The Little Prince*.
- Diamond, J., (2006). *Guns, Germs and Steel: A short history of everybody for the last 13,000 years*. Sofia: Iztok-Zapad.
- Darwin Ch., (1947). *The descent of Man and Selection in Relation to Sex*. Sofia: Narizdat.
- Darwin, Ch., (1997). *The origin of the species (Η καταγωγή των ειδών)*. Patra Greece: Patra University Press.
- Engels Fr., (2004). *Origin of the Family, Private Property and the State (Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους)*. Athens: Themelio.
- Maritsas, C. (2007). *Civilization and natural selection (Πολιτισμός και φυσική επιλογή)*. Sofia: Sofia University Press.
- Maritsas, C. (2011). *Definition of Language and Art in the Context of the Evolution Theory*, Journal of Literature and Art Studies, ISSN 2159-5836, September 2011, Vol. 1, No. 3, pp. 219 - 225.
- Morgan L., (1939). *Primitive Society*. Sofia: Majska Roza.
- Schaff A., *Language and knowledge*. Athens: Zaharopoulos.



## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Направление «ПСИХОЛОГИЯ»</b>	3
Мазур Е.Ю. Роль рефлексии в регуляции деятельности.....	3
Романова Е.С. Содержание социальных представлений студенческой молодёжи об идеальном гражданине.....	12
Ким Л.М. Динамика изменения личности человека вследствие инсульта средней тяжести.....	17
Щербакова Н.Е. Социальная депривация как фактор социальной дезадаптации личности осужденных.....	23
Белякина И.А. Изучение агрессивности у подростков с задержкой психического развития.....	33
<b>Направление «ПЕДАГОГИКА»</b>	38
Иванова Н.Г., Плаксин М.А., Русакова О.Л. Концептуальные и методические основы курса «ТРИЗФОРМАТИКИ» – интегрированного пропедевтического курса информатики, системного анализа и ТРИЗ .....	38
Ефремова Г.В. Развитие познавательной активности обучающихся на уроках математики через уровневую дифференциацию .....	49
Нагаева Ю.К. Патриотическое воспитание на уроках истории и обществознания .....	55
Дюняшева С.Р. Модель физкультурно-оздоровительного режима в дошкольном образовательном учреждении .....	57
Рогожникова О.А. Организация секции по баскетболу «Весёлый мяч» в рамках реализации раздела общеобразовательной программы «физическая культура» .....	62
Патырбаева М.И. Психологические особенности развития детей-дошкольников .....	65
Боровских О.В. Создание условий для развития потенциала общения между дошкольниками с нарушенным и сохранным слухом через коммуникативные игры .....	67
Бурьлова Т.С., Кочнева Н.А. Региональный компонент в патриотическом воспитании дошкольника .....	71
Стерлягова Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение тревожных детей дошкольного возраста .....	74
Николаева Л.Н. Фитнес-аэробика в физическом развитии инклюзивных детей-дошкольников с нарушением слуха .....	77
Барковская И.А. Зависимость успешного воспитания и обучения от особенностей половых различий старших дошкольников и младших школьников .....	81
Селиверстова И.А. Удивительное рядом, или к вопросу о развитии творческих способностей дошкольников .....	85
Шаврина Н.С. Использование комплекта заданий «Речевая мозаика» в работе с дошкольниками по формированию лексико-грамматического строя речи .....	88

Янц Т.Л. Воспитательное пространство внеурочной деятельности младших школьников .....	91
Мелехин О.И. Туристическое направление в организации спортивно-оздоровительной деятельности старших дошкольников и младших школьников .....	94
Камалетдинова О.С. Развитие творчества младших школьников на уроках литературного чтения .....	97
Чегодаева А.Н., Григор И.М. Театральная игра как средство коррекции и развития ребенка с нарушенными слуховыми возможностями .....	100
Недосугова Л.А. Из опыта обучения английскому языку разноуровневой группы .....	105
Богданова И.В., Проскурина С.В. Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога ДООУ в комплексной работе с детьми, имеющими отклонения в речевом и познавательном развитии (из опыта работы) .....	109
Шапко О.А., Бахур А.М. Формирование валеологических представлений у детей среднего дошкольного возраста (из опыта работы) .....	117
Ромашкина Т.В. Влияние мотивационного аспекта на учебную деятельность студента вуза .....	125
Проскурякова Е.В. Реализация ФГТ и использование новых технологий в практике музыкального руководителя ДООУ .....	127
Ганжа Н.В. Андрагогический подход к повышению квалификации воспитателей дошкольных учреждений в системе последипломного образования .....	130
Аристова С.Н., Грачева Л.Ю., Левина О.А. В союзе с природой (опыт реализации экологического проекта в ДООУ) .....	133
<b>Секция «МАТЕМАТИЧЕСКОЕ И КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНЫХ НАУКАХ»</b>	140
Шкарапута А.П. От популяционной динамики к социальным аспектам на основе компьютерного моделирования .....	140
<b>Секция «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ТРУД: ФИЛОСОФСКИЕ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ»</b>	144
Лелюхин С.В., Игошина М.А. Маркетолог в рекламном агентстве: сложности вхождения в профессию .....	144
Катаева Л.А. Благотворительность в России: настоящее и будущее .....	149
Чащина О.С. Труд и его значение в жизни выпускников детских домов ....	152
<b>Секция «МАТЕРИАЛЬНЫЕ И ДУХОВНЫЕ РЕГУЛЯТИВЫ АГРАРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»</b>	157
Коромыслов В.В. Особенности преподавания философии современным студентам сельскохозяйственных специальностей .....	157
Патырбаева К.В. Вузовский курс философии глазами студентов сельскохозяйственных специальностей и методика преподавания .....	161
Maritsas C. Origin of the agriculture in the context of the evolution theory .....	164

*Научное издание*

**ОБЩЕСТВО НА РУБЕЖЕ ЭПОХ: СОВРЕМЕННОСТЬ ЧЕРЕЗ  
ПРИЗМУ СОЦИАЛЬНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

**Часть 2. Психология и педагогика**

Материалы заочной всероссийской с международным участием научно-  
практической конференции  
(25–30 декабря 2012 г.)

*Издается в авторской редакции  
Компьютерная верстка К.В. Патырбаевой  
Дизайн обложки А.В. Патырбаевой (e-mail: autumnforce@mail.ru)*

Подписано в печать 27.12.2012 г.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 9,99.

Тираж 100 экз. Заказ № 1.

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного национального исследовательского  
университета

614990 г. Пермь, ул. Букирева, 15

Отпечатано на ризографе ООО Учебный центр «Информатика»

614990 г. Пермь, ул. Букирева, 15

